

# CÍRCULOS DE CULTURAS DA INFÂNCIA: NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organizadoras

Elenice de Brito Teixeira Silva  
Larissa Monique de Souza Almeida



# **Círculos de Culturas da Infância:**

## **Narrativas do cotidiano da Educação Infantil**



**Elenice de Brito Teixeira Silva  
Larissa Monique de Souza Almeida  
(Organizadoras)**

**Círculos de Culturas da Infância:  
Narrativas do cotidiano da Educação Infantil**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Elenice de Brito Teixeira Silva; Larissa Monique de Souza Almeida [Orgs.]**

**Círculos de Culturas da Infância: narrativas do cotidiano da Educação Infantil.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 355p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1264-7 [Impresso]**  
**978-65-265-1265-4 [Digital]**

1. Educação Infantil. 2. Círculos de cultura. 3. Narrativas. 4. Ação docente. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Foto de capa:** Pita Paiva. Título da obra: Ciranda em noite de lua.

**Fotos:** Todas as imagens possuem ficha técnica validando os direitos de reprodução

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Lourdes Kaminski

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedrojoaoeditores.com.br](http://www.pedrojoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024



Fonte: Fotografia de Margarete dos Santos Silva (2023)

### **Vista Cansada**

[...]

*De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo.*

*Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver.*

*Parece fácil, mas não é.*

*O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade.*

*O campo visual da nossa rotina é como um vazio.*

*Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê.*

[...]

*O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem.*

*Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos.*

*E vemos? Não, não vemos.*

*Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo.*

[...]

(Otto Lara Resende, 1992).



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	15
<b>PERCEBER NA CRIANÇA, A CRIANÇA</b> Altino José Martins Filho	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	21
Elenice de Brito Teixeira Silva Larissa Monique de Souza Almeida	
<b>UMA INTRODUÇÃO À ARTE DE CRIAR HISTÓRIAS</b>	29
Gilma Benjoíno Oliveira	
<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>A BOLSA MÁGICA</b>	39
Lucimá Teixeira Santos Rocha	
<b>A HORTA MÁGICA</b>	43
Fernanda Martins Gonçalves Teixeira	
<b>CAPÍTULO I</b>	47
<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDEIAS PARA TORNAR VISÍVEIS AS CULTURAS DA INFÂNCIA</b> Elenice de Brito Teixeira Silva	
<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>MEU TAMARINDEIRO</b>	59
Fernanda Silva Santos	
<b>O SUCO DE TAMARINDO DO PÉ DE TAMARINDEIRO</b>	63
Gustavo Alves de Oliveira	
<b>MEU NOME É DOUTORA EMANUELA</b>	67
Isabel Camargo de Oliveira	

<b>O PASSARINHO CAÍDO</b>	<b>71</b>
Ana Claudia Alves Bonfim Leila Lôbo de Carvalho	

<b>CAPÍTULO II</b>	<b>75</b>
--------------------	-----------

<b>CÍRCULOS DE CULTURAS DA INFÂNCIA (CRIA) COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Elenice de Brito Teixeira Silva	

<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
---	--

<b>A CÂMERA DE SEGURANÇA</b>	<b>97</b>
Deyse Alves Rocha Leila Lôbo de Carvalho	

<b>VAMOS CONHECER A COZINHA DE DONA MARIA?</b>	<b>101</b>
Patrícia Chaves do Nascimento Susane Martins Silva Castro	

<b>SERÁ UMA FORMIGA CARNÍVORA?</b>	<b>105</b>
Gisselle Keylla da Silva Cruz Jaqueline Cirqueira Borges	

<b>O CÉU</b>	<b>109</b>
Lucinete Gonçalves	

<b>CAPÍTULO III</b>	<b>111</b>
---------------------	------------

<b>O ACOLHIMENTO DA CURIOSIDADE DOS BEBÊS E CRIANÇAS COMO UM PRINCÍPIO DA AÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
Jany Rodrigues Prado	

<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
---	--

<b>O TÚNEL DAS POSSIBILIDADES: INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO BERÇÁRIO</b>	<b>119</b>
Vitória dos Santos Cirqueira Yasmin Pereira Lima Arinalda Silva Locatelli Marco Aurélio Gomes de Oliveira	

<b>CADÊ O GATINHO QUE ESTAVA AQUI?</b>	<b>123</b>
Renata de Souza Guimarães	
Eva Lúcia Reis Pereira	
Ana Thais Fernandes da Silva	

#### **CAPÍTULO IV** **127**

##### **DIMENSÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS**

Elenice de Brito Teixeira Silva

Larissa Monique de Souza Almeida

##### **NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

<i>A GENTE VAI FAZER O QUE COM ISSO DEPOIS, PROF.?</i>	<b>141</b>
--	------------

Elisia Samaia Nunes Lima Neves

<b>A LAGARTIXA SEM RABO</b>	<b>147</b>
-----------------------------	------------

Martinha Pereira de Caires

<b>CAÇA À LAGARTIXA!</b>	<b>151</b>
--------------------------	------------

Edmara Silva Pereira

<b>O TATUZINHO DE JARDIM É BESOURO?</b>	<b>155</b>
---	------------

Aline Maria Costa Oliveira

#### **CAPÍTULO V** **159**

##### **MAS, COMO PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Larissa Monique de Souza Almeida

##### **NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>O PRAZER DA COMPANHIA</b>	<b>179</b>
------------------------------	------------

Carla Virginia Oliveira Costa

<b>PASSOS PARA ALIMENTAR: TÁ NA HORA DO PAPÁ</b>	<b>181</b>
--	------------

Karen Alessandra Neves Aguiar

Thainara Gomes dos Reis Martins

Veronica Carvalho Santana

## CAPÍTULO VI

187

### **CONVERSAS SOBRE AS ATIVIDADES DE ATENÇÃO PESSOAL E O CUIDADO**

Adriana Moreira Pimentel Teixeira

Larissa Monique de Souza Almeida

### **NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **CONSTRUÇÕES NO QUINTAL: UM PONTO DE ENCONTRO** 199

Angélica da Silva Paulo

#### **TODO MUNDO TÁ FALANDO!** 203

Fernanda Costa Almeida Perez

#### ***OLHA O FONE DE OUVIDO, OLHA O FONE DE OUVIDO: O CASO DA LOJA DE ELETRÔNICOS GH*** 205

Thiago de Matos Oliveira

Maria Jane Ribeiro Mendes Figueiredo

Debora Silva Almeida

Carla Adriana Sousa Carmo

Ana Caroline Borges Sales

## CAPÍTULO VII

209

### **CONSTRUTIVIDADE E MATEMÁTICA COMO LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elenice de Brito Teixeira Silva

### **NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **A CULTURA DOS ALIMENTOS** 219

Marciele Neres de Jesus

Margareth Cristina da Silva

Aline Santos da Costa

Jamille Pereira Pimentel dos Santos

#### **QUAL É A COR DO COCO?** 223

Kelly Tarciana Ferreira do Amaral

Leila Lôbo de Carvalho

**ENTRE O SONHO E O CAFEZAL: EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS COM A OBRA DE PORTINARI** 227  
Júlia Félix Azeredo

**O CAVALEIRO E SEU CAVALO** 231  
Geice Paula Brito Pereira  
Maísa Barbosa de Souza  
Leila Lôbo de Carvalho

**CAPÍTULO VIII** 235

**DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA: COMO ARTICULAR OS SABERES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM O PATRIMÔNIO SISTEMATIZADO PELA HUMANIDADE?**

Thiago de Matos Oliveira  
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**O QUE TEM DA NATUREZA DO NOSSO CMEI?** 245  
Margarete dos Santos Silva

**QUÉ, O PINTINHO PIU** 249  
Alcione Oliveira de Brito Fernandes  
Janaína Teixeira Porto

**CAPÍTULO IX** 253

**AS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO COMO UM ORGANIZADOR DA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Leila Lôbo de Carvalho  
Mayana Abreu Pereira

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PROFESSORA, POR QUE TENHO QUE SER PRETO? EU NÃO POSSO SER SÓ O ELANO?** 263  
Micheli Oliveira Fraga dos Santos

## CAPÍTULO X

267

### REPERTÓRIOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS EM ECOS E ATRAVESSAMENTOS

Susane Martins da Silva Castro

### NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### O LÁPIS “COR DE PELE”

273

Adriana Ferreira de Souza Cardoso Rocha

Cristiane Viana Boa Sorte

Maria Luiza Ferreira Duques

#### É DE MENINO OU DE MENINA?

277

Jesuzelina Maria de Souza Rodrigues

Ana Marta Borges da Cunha

## CAPÍTULO XI

281

### INFÂNCIAS E DIFERENÇAS EM NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jamille Pereira Pimentel dos Santos

Marciele Neres de Jesus

### NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### JÁ SEI, VAMOS FAZER UMA HORTA!

291

Aline Maria Costa Oliveira

Enedina Cristina Soares Azevedo Silva

Sidnéia Cardoso Santos Campos

#### UM ENCONTRO NA NATUREZA COM CRIANÇAS DO CAMPO

295

Fernanda de Deus Junqueira

Brenna Ferreira Azevedo

Juliane dos Santos Amorim

<b>CAPÍTULO XII</b>	<b>301</b>
<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO: EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DO CAMPO NA RELAÇÃO COM A NATUREZA</b> Eugênia da Silva Pereira	
<b>NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BEIJINHOS DA MINHA MÃE</b> Mayana Abreu Pereira	<b>313</b>
<b>UMA TORRE CHINESA NA NOSSA SALA: O BRINCAR COMO LINGUAGEM UNIVERSAL DAS CRIANÇAS</b> Milena de Sousa Brito Ana Cláudia Alves Bonfim	<b>317</b>
<b><i>VOCÊS PODEM IR COM A GENTE PARA A NOVA ESCOLA!</i></b> <b>DIÁLOGOS SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR</b> Claudiane Oliveira de Souza Lucianny Thaís Freire Matias	<b>325</b>
<b>CAPÍTULO XIII</b>	<b>329</b>
<b>TRANSIÇÕES VIVIDAS PELOS BEBÊS E CRIANÇAS NOS CONTEXTOS DE VIDA COLETIVA</b> Jany Rodrigues Prado	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b>	<b>337</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>339</b>
<b>SOBRE O ARTISTA DA CAPA</b>	<b>355</b>



**PREFÁCIO**  
**PERCEBER NA CRIANÇA, A CRIANÇA**

Professor Dr. Altino José Martins Filho<sup>1</sup>

**Perceber na Criança, a Criança**

Somos crianças  
Sabemos falar  
Queremos tempo  
Pra experienciar.

Dá-nos atenção  
De longe ou de perto  
Que não te assuste  
Nosso jeito inquieto.

Quer nos conhecer?  
Escuta-nos, então.  
Falamos com a boca,  
Com o corpo e o coração.

A infância tem vez?  
Tem, sim senhor!  
Lambuzar,  
Misturar,  
Recruzar,  
Fazer e desfazer,  
Movimentar a movimentação do viver.

A criança tem direito?  
Tem, sim senhor!  
Vida, que pede alegria,

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/PPGE. Laboratório e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente NAPE/UEDESC/FAED.

Cuidado, que pede zelo  
Brincar, que pede magia.

A criança pode brincar?  
Pode, sim senhor!  
Brincar com qualquer brinquedo.  
Inventar e recriar,  
Explorar o mundo inteiro  
Sem medo de se espantar.

O que pede a criança?  
Ser mais criança todo dia  
Viver com intensidade  
Sem perder a alegria. (Martins Filho, 2024, p. 4)

Ser convidado para escrever o prefácio de um livro é sempre motivo de muita alegria, uma emocionalidade que nos satisfaz profundamente e nos deixa com o coração aquecido de tanto esperar. Uma nova obra, um livro novo! **Mil vivas**, como costume dizer para festejar as coisas boas do movimento do viver a vida.

Com esse sentimento e o coração preenchido de beleza, pulsando em favor do extraordinário, faço minha voz falar pela escrita, uma voz que ecoa junto aos escritos educacionais e pedagógicos das muitas professoras participantes do grupo de pesquisa “**Observatório da Infância e da Educação Infantil (ObEI)**”, da Universidade do Estado da Bahia.

Este é um livro de muitas mentes, mãos, pensamentos e contextos diferentes e diversos, possibilitando fazer a criação e a imaginação reinar em nosso campo da Educação Infantil ou, se preferirem, Educação das Infâncias. Nesta esteira, escolhi abrir e nomear o prefácio com um poema, pois faz tempo que ando buscar **viver em poesia**, faz tempo que ando a lembrar: **Ah, a poesia! Não esqueçam da poesia em sua vida e em sua docência!**

O poema de minha autoria, intitulado: “Perceber na Criança, a Criança”, foi escrito para o livro “Poesiarte com as Infância” (2024);

também é uma coletânea de autores, e o tomo emprestado, já que a presente obra **“Círculos de Culturas da Infância: Narrativas do cotidiano da Educação Infantil”**, organizada pelas professoras Elenice de Brito Teixeira Silva e Larissa Monique de Souza Almeida, pesquisadoras de duas universidades públicas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), anuncia com veemência, força e aproximação o fazer-fazendo da vida cotidiana na Educação Infantil, conectado ao que as crianças querem porque precisam, movendo-se a mergulhar com curiosidade e valorização nos mistérios das culturas infâncias, nas agências das crianças desde bebês. Dimensões que se tornam nossos maiores desafios para transver uma forma de pensar e fazer a Educação Infantil, que por longo período se fez (e ainda se faz) à sombra de uma herança de compreensão utilitária, instrumentalista, tecnicista, prescritiva, cartesiana, canônica, precisa e escolarizante.

Os treze capítulos testemunham o despertar para o diálogo com as linguagens infantis, as expressividades imaginativas das crianças, marcando que a docência não se faz sem esse conhecimento, sem se colocar de frente aos tesouros que nossas crianças revelam, quando participam por inteiro de saberes das experiências feitas, para utilizar um conceito de Paulo Freire (1997). Se colocar de frente, em posição de escuta, para **ouvir as vozes de professoras e vozes de crianças** me parece ser o caminho para construirmos relações mais respeitosas com as pessoas, em especial com as pessoas de pouca idade, nossas crianças que estão nas escolas de Educação Infantil. Ouvir as vozes é um compromisso responsivo com a alteridade, o dialogismo e a escuta com o outro.

Em recente pesquisa, onde procurei analisar as minúcias da vida cotidiana nos meandros do fazer-fazendo da docência, perspectivando uma docência além da folha A4 (Martins Filho, 2023), analisei que as professoras e professores não são salvadores da pátria (nem da docência). Existem as circunstâncias dadas e instituídas que limitam a expansão da vida em seus diversos movimentos, mas muitas das formas de testemunhar o valor da

vida no fazer-fazendo da cotidianidade está em suas mãos, perpassando pelo próprio percurso do viver a vida cotidiana (se preferirem das rotinas cotidianas), bem como nas relações e interações que estabelecem com as crianças e entre si mesmo. Tais reflexões entram em consonância e reconciliação com as proposições de uma prática educativa e pedagógica permeada pela dialogicidade, também presente com atenção nesse livro. Estamos caminhando por caminhos que nos unem! Somos aliados nessa construção, nessa defesa, anunciando que **“criança pede respeito”!**

Assim somos nós. Assim deve ser a vida em seu movimento do Viver. Assim deve ser a “Pedagogia da Infância”, que tem no seu coração o exercício da docência. Imaginemos uma docência no seu fazer-fazendo cotidiano com múltiplas expressividades e construída com base nas manifestações das culturas infantil, nas forças de desejos de nossas crianças, percebendo seus modos próprios de viver a categoria geracional infância. Uma docência que, como não me canso de lembrar, é de muitas experiências e não cabe em uma folha A4. A aposta nas múltiplas linguagens e nas marcas das produções das culturas infantis pode ser o combustível para nossa entressenhada proposição: **“as experiências das crianças não cabem em uma folha A4”!**

Em um período, no Brasil, em que se está falando tanto do “compromisso com a alfabetização”, este livro nos presenteia com textos que ressaltam a afirmação do brincar, das interações e da necessidade de compreender as narrativas das crianças com mérito e reconhecimento. Eu consegui sentir, por meio da leitura, as crianças ávidas por realizar seus desejos, suas necessidades, suas vontades em suas relações de pares e, também, com a professora; os textos retratam as sinalizações das crianças. Crianças que nos mostram suas peculiaridades ao viverem suas infâncias em um contexto de vida coletiva. Crianças que procuram romper com um estruturante que insiste em invisibilizar suas produções, e que são silenciadas, constantemente, por pedagogias transmissivas e fechadas em disciplinamento dos corpos.

A vida cotidiana, assumida nos espaços e tempos de Educação Infantil, trazem sentido e significado para a professora e para as crianças que nela se encontram; isso requer tempo, conhecimento e criatividade em um contexto de contradições e exigências, e necessita da vigilância dos profissionais da educação para ser defendido e assegurado o **direito a uma constituição humana, profissional e autoral da professora e do professor, que se potencializa com as relações na constituição humana, cultural e autoral das crianças, desde bebês.**

Ampliar esse debate é nosso dever nos núcleos e grupos de pesquisas, em especial se voltando a ressignificar, reposicionar e virar de ponta cabeça práticas subalternas, de submissão e que colocam, de forma subsumida, a movimentação do viver a vida sem seus acontecimentos diários. Uma vida que pede urgência diante de tanta negação ao que as crianças querem porque precisam. Este livro revela que essa negação é ponto nodal da colonização. Com isso, destaco: a partir de uma perspectiva **descolonizadora da infância**, podemos construir práticas pedagógicas que valorizem a infância em suas potencialidades, enriquecendo as relações educativas entre adultos e crianças na Educação Infantil. Eu considero essa a urgência, para que nós adultos dediquemos tempo o suficiente para conhecer as crianças que conosco **convivem, coexistem e ampliam a cultura humana.** Como adultos que somos, que possamos descer da altura, da relação vertical cristalizada, para reconhecer o quão complexo é ser criança e viver a infância em um mundo do excesso e da expectativa (um mundo do espetáculo, da superficialidade e das aparências), compreendendo que essa complexidade reverbera na complexidade de ser professora e de construir a docência com as crianças.

*Professor Criancista Altino*

Início de inverno ensolarado de Floripa, Junho/2024.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência na Educação Infantil: docência além da A4*. Florianópolis: Editora Insular, 4ª Edição. 2023, p. 260.

MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias. *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. São Paulo: Autores Associados, 2010a, p. 210.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança Pedre Respeito: docência na educação infantil além da A4*. Tubarão: COPIART, 5ª Edição. 2024, 210p.

MORAES, Rosalina. ARAUJO, Socorro (Org.). *Poesiarte com as Infâncias: poemas para crianças desde bebês*. Fortaleza, CE: Editora Yares, 2024.

## APRESENTAÇÃO

Toda narrativa do cotidiano apresenta e descreve histórias que tornam visíveis as experiências e documenta as memórias constituídas nas relações. Este é um livro construído por narrativas do cotidiano vivido por bebês, crianças e seus/as professores/as nas escolas de Educação Infantil. É um livro escrito a várias mãos em que, adultos e crianças, em uma interação respeitosa e cuidadosa, são os/as protagonistas de uma construção coletiva em que há detalhamentos sobre os modos pelos quais estão sendo construídos os sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse sentido, este livro foi escrito por pessoas que fazem a escola de Educação Infantil e para as pessoas que em breve farão parte desta construção. Um livro para professores e professoras na formação inicial e continuada que celebra a beleza e a complexidade da simplicidade da vida coletiva.

Portanto, é com muita alegria e encantamento que escrevemos a apresentação desta obra pensada, coletivamente, nos estudos, pesquisas, extensão, divulgação científica e inovação social de processos formativos do Observatório da Infância e da Educação Infantil (ObEI), da Universidade do Estado da Bahia, ao longo dos seus quatro anos. No ano de 2021, o ObEI promoveu o Curso de extensão *“Campos de Experiência no cotidiano da Educação Infantil”*, com o objetivo de fomentar estudos sobre as dimensões do currículo da Educação Infantil que pudessem subsidiar a compreensão da relação entre infância, narrativa, experiência, cuidado e educação, em contextos coletivos. Foi um curso que alcançou profissionais da Educação Infantil da rede pública de 36 municípios dos territórios da Bahia, Sertão Produtivo e Velho Chico. A partir desta experiência, nascedouro de inquietações epistemológicas e práticas, todos fomos convidados/as a repensar o nosso lugar na formação de bebês e crianças, assim como, a constituirmos uma lógica de educação e cuidado com princípios e

pressupostos que dialogassem com uma concepção de bebê e criança que participa, interage, vivencia e constrói ativamente o seu conhecimento; e com uma concepção de adulto que, ao compreender essa centralidade, sem, contudo perder a autoria do seu fazer docente, desloca o seu lugar nas interações, constituindo uma mediação centrada nas curiosidades dessas pessoas que chegam para conhecer o mundo e suas especificidades.

Ao longo destas articulações, começamos a compreender que precisaríamos abrir espaço para tornar visíveis os modos com os quais bebês e crianças pensam sobre o mundo a partir de suas interações com os pares, os adultos, os artefatos culturais e as linguagens. Nesse interim, as narrativas do cotidiano inscrevem-se em nossas discussões, como um conceito de contra-colonização (Santos, 2015), pelo qual buscamos ressignificar a lógica da ação pedagógica na Educação Infantil, como uma construção autoral de experiências nas quais os modos de viver dos bebês e das crianças não são colonizados, pelo contrário, apontam uma perspectiva crítica, reflexiva e artística de falar sobre a vida cotidiana que pulsa diariamente nos espaços ocupados e inscritos por sujeitos que vivem a sua existência com todas as potências de seus corpos.

Defendemos que as narrativas do cotidiano são a visibilidade das ações de bebês, crianças, professores e professoras autores/as de suas existências, ou seja, sujeitos inquietos, curiosos, protagonistas que constroem sentidos sobre a humanidade à medida que pesquisam, interrogam, formulam e reconstróem saberes através da arte, da cultura e das relações.

Neste livro, acolhemos as vozes de bebês e crianças que durante muito tempo foram invisibilizadas, a partir de professores e professoras que se permitiram traduzir os seus modos de manipular, explorar, admirar, tocar, narrar com diferentes linguagens as diversas formas de constituírem sentidos sobre o mundo. Portanto, a presente obra é composta de narrativas do cotidiano e capítulos teóricos e interpretativos dos conteúdos culturais que emergem das situações narradas.

O contexto de produção deste livro é contado por Gilma Oliveira em seção especial comemorativa dos quatro anos do ObEI. Nesta seção, a autora descreve o processo de criação de uma rede colaborativa de estudos e formação docente e o relaciona com a arte de criar histórias.

As trinta e cinco narrativas do cotidiano vivido por bebês e crianças na Educação Infantil foram produzidas por professoras e professores da Educação Infantil e da área de Arte, estudantes de Pedagogia, profissionais da arquitetura e urbanismo que pesquisam espaços escolares e outras pesquisadoras da infância de quatro regiões do país, com prevalência de municípios do Sudoeste da Bahia. Embora o gênero de narrativa seja o aspecto comum dos textos, os modos de sua tessitura são diversos, o que confere à narrativa do cotidiano da Educação Infantil sua dimensão cultural e, ao mesmo tempo, histórica.

O cotidiano narrado de modo heterogêneo, neste livro, é uma categoria teórica em contraposição à ideia de rotina, dia-a-dia e o fazer sem nenhuma objetivação, sem qualquer apreensão dos produtos, costumes, hábitos e linguagens das culturas (Heller, 2016). Ou seja, o cotidiano não é algo que “atrapalha” a função educativa na Educação Infantil. É o próprio acontecer do ato educativo e, ao mesmo tempo, sua essência. Tomamos emprestado de Agnes Heller (2016), algumas das dimensões da vida cotidiana, *a espontaneidade e a regularidade*, para dizer que as narrativas captam ritmos, fluxos contínuos, repetições, imitações, motivações, decisões, orientações sociais e posições pelas quais as crianças compreendem exigências sociais e formas de realização de atividades que tornam possíveis a (re) produção e interpretações das culturas. Então, o cotidiano narrado é um cotidiano elevado à objeto de reflexão e conhecimento dos modos pelos quais as crianças apreendem o mundo. E, mais além, um exercício para compreender as particularidades e individualidades da vida dos bebês e crianças, sem qualquer pretensão de generalidade.

As narrativas deste livro se colocam como experimentação de modos de narrar e transcendem modos de apresentação desses

cotidianos em relatos de pesquisa de outros textos acadêmicos. Nessa experimentação, há uma fusão entre forma e função e o interesse está no ato de narrar em si e no conhecimento ali construído/divulgado (Canclini, 2016), abrindo possibilidades para a produção de conhecimento pedagógico nas escolas e com as crianças. Tal abertura pode representar um passo importante para a formação em Pedagogia, a partir de análises sistemáticas das situações cotidianas narradas por quem as vivencia e testemunha.

Nas narrativas, vemos o modo como as crianças se inscrevem, como alguém que está produzindo ideias sobre as coisas e compartilhando com outras pessoas e, não simplesmente, consumindo e operacionalizando ideias de outros. Esta produção e compartilhamento de ideias surgem da ação social no mundo com outros humanos e é, portanto, um ato de humanização e produção cultural. São crianças do campo e da cidade, de comunidades indígenas, de assentamento e quilombola. Crianças de turmas multietárias e migrantes. Crianças e bebês em escolas públicas, privadas, conveniadas, confessionais e outros espaços não-formais de educação. Nas narrativas, as ações cotidianas são contadas como quem escreve um livro de histórias para as crianças e para adultos que se colocam como pessoas que desejam conhecer melhor esse tempo da vida humana. Um tempo em que o humano vê o espetáculo do mundo nas pequenas coisas.

As ações e linguagens das crianças expressam ideias e significações com as materialidades, fenômenos físicos e naturais, bichos e plantas dos biomas com os quais convivem, personagens, contos e causos das culturas populares, cultivos e costumes locais, questões étnico-raciais e de gênero, conflitos existenciais, rupturas, separações, apegos e saudades. Há, ainda, nestas ações narradas, ideias sobre a morte e projeções de futuro, atribuição de papéis sociais para atividades cotidianas, bem como a busca incessante para atribuir novos sentidos a objetos costumeiros e descobrir a função de objetos estranhos à cultura do grupo. Em todas as ações, tentativas de apropriação de jeitos de ser, conviver, falar, comunicar, se alimentar, dormir, chegar e sair, se despedir.

A interpretação das narrativas nos leva a pensar na historicidade das crianças como seres inteiramente sociais e da natureza, ao mesmo tempo, cuja integração deve ser princípio em um projeto de Educação Infantil que conecta conhecimento e vida. Observamos isso no modo predominante como o mundo físico e natural, especificamente os ciclos de vida vegetal e animal, movem as ações e as sociabilidades das crianças na Educação Infantil. Nenhum animalzinho vivo ou morto; nenhuma planta do quintal das escolas parece ter passado despercebido da brincadeira das crianças, enquanto ato de criação de sentidos para o que acontece (Silva, 2021).

Os treze capítulos que sucedem as narrativas do cotidiano são pressupostos e princípios que o ObEI tem constituído para traduzir uma infância que acontece no presente, com bebês e crianças potentes, cheias de energias, criatividade, desejos e curiosidades, com direito de viver experiências a partir de espaços preparados e materiais pensados para tal e, para legitimar a escola de Educação Infantil como um espaço de educação e cuidado coletivo para bebês e crianças, em que eles são considerados sujeitos de direitos, sobretudo, o de viverem suas infâncias.

Cada capítulo apresenta a construção de ideias e abordagens que fundamentam as discussões sobre a ação e prática pedagógicas na Educação Infantil. No capítulo I, há uma fundamentação teórico-conceitual das narrativas do cotidiano, como uma proposta para tornar visíveis as culturas da infância, a partir de uma abordagem pedagógica denominada de Círculos de Culturas da Infância (CRIA). Neste capítulo, a autora busca refletir sobre duas questões principais: Por que narrar o cotidiano da Educação Infantil? O que significa narrar o que acontece nas escolas? Um dos argumentos centrais é da insurgência de experiências concretas de construção cultural da docência em contextos histórico-culturais diversos.

No capítulo II, a autora apresenta fundamentos, pressupostos e princípios dos Círculos de Culturas da Infância – CRIA. Trata-se de uma abordagem pedagógica autoral fundamentada nos pressupostos freireanos sobre os Círculos de Cultura, na teoria

Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 1933/2010), nos fundamentos das Pedagogias da infância que têm como referência as crianças e suas infâncias, em contextos distintos (Barbosa, 2010), e na Sociologia da infância (Sarmiento, 2003).

O acolhimento da curiosidade dos bebês e das crianças é evidenciado como um princípio fundante da ação pedagógica da Educação Infantil no capítulo III. A partir dessa prerrogativa, a autora destaca que a docência, na Educação Infantil, envolve a capacidade de respeitar as necessidades e interesses das crianças, bem como de ampliar permanente seus universos socioculturais.

No capítulo IV, as autoras apresentam as principais dimensões que sustentam um planejamento e organização de contextos que preconizam a ampliação das experiências sociais das crianças, desde bebês. E, no capítulo V, as inquietações sobre o planejamento na Educação Infantil são discutidas pela autora, a partir da ideia de construção de um plano de ações pedagógicas que leve em conta a multidimensionalidade da ação docente sem, contudo, buscar a sistematização de um modelo a ser seguido.

No VI capítulo, as autoras conversam sobre as atividades de atenção pessoal e o cuidado, considerado como ética que orienta a ação docente. Uma ética que busca a alteridade e a educação para a liberdade e criação, e, por isso, leva em conta o conjunto das relações sociais de cuidado construídas a todo o momento, sem limitar-se às dimensões técnicas e práticas de cuidar.

A construtividade e a matemática são consideradas pela autora do capítulo VII, como linguagens que as crianças precisam desenvolver e se apropriar na relação com objetos concretos. Um dos contextos fundantes para a construção destas linguagens, pelas crianças, são os jogos de construção, contextos para construir algo com materiais não estruturados, que devem ter espaço e tempo pensados no conjunto das práticas da jornada das crianças.

A articulação dos saberes das crianças com os saberes, historicamente sistematizados pela humanidade é o tema do capítulo VIII. O autor e a autora analisam uma narrativa do cotidiano a partir do pressuposto freireano de que há, na ação da

professora de expandir a experiência cultural das crianças, uma ascensão da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Os saberes das crianças e a construção de repertórios culturais são discutidos pela autora do capítulo IX. Por meio da análise da narrativa do livro, a autora conclui que as crianças, vítimas de racismo e preconceitos diversos, incluindo a estigmatização da criança negra, expressam sentimentos de dor e indignação nas conversas e brincadeira.

No capítulo X, as culturas da infância evidenciadas nas narrativas do cotidiano são consideradas pelas autoras, como um organizador principal da ação docente na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de um trabalho na Educação Infantil, pautado nos saberes e experiências das crianças, pode contribuir para o aprimoramento das suas leituras de mundo.

A relação entre infâncias e diferenças constitui o foco das autoras do capítulo XI. A partir da interpretação das narrativas do cotidiano da Educação Infantil, elas afirmam que as experiências das crianças não acontecem num vazio social, em contextos isolados das relações de poder, opressões e discriminações que atravessam a sociedade. Por esta razão, é preciso pensar acerca dos artefatos culturais disponibilizados nas escolas e como estes produzem e reforçam as diferenciações de gênero.

No capítulo XII, a autora analisa experiências de crianças do campo na relação com a natureza e questiona: Como os espaços, materiais, materialidades e territórios explorados pelas crianças, em diferentes comunidades, integram o planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil com as crianças do campo?

E por fim, no último capítulo do livro, a autora aborda diferentes transições vividas pelos bebês e crianças nos contextos de vida coletiva, alertando para a mecanização ou o silenciamento desses processos fundamentais para a percepção de si e para a construção de relações baseadas em uma ética amorosa.

Este livro busca constituir uma pedagogia da infância a partir dos contextos culturais e sociais que a tornam possível. Entre o diálogo necessário com outras pedagogias e uma autonomia

relativa, buscamos alguma transgressão criadora e a iminência de Círculos das Culturas da Infância, como possibilidade de assumirmos uma ação pedagógica dialógica com os modos como as crianças interpretam o que vivem e produzem suas identidades culturais.

Nesse sentido, vale lembrar que este livro marca um momento histórico para o ObEI e é traduzido como um ato político e revolucionário para alcançar professores e professoras do nosso país que, buscam problematizar diariamente as suas ações com bebês e crianças. Esperamos, com este livro, difundir a narrativa do cotidiano como alternativa frente à totalização da narrativa pedagógica e estabelecer novas formas de perceber e sentir um cotidiano da Educação Infantil, que se abre para novas interpretações.

*Elenice de Brito Teixeira Silva*  
*Larissa Monique de Souza Almeida*

## **Referências**

- CANCLINI, N. G. *A sociedade sem relato*. Antropologia e estética da iminência. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora USP, 2016.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- SANTOS, A. B dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SILVA, E. de B. T. S. *Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

## UMA INTRODUÇÃO À ARTE DE CRIAR HISTÓRIAS

Gilma Benjoíno Oliveira

### Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza  
do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.  
(Manoel de Barros, 2015)

Diante de um cenário global sem precedentes, marcado pela pandemia de COVID-19, pesquisadoras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) responderam com a criação do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). Este projeto não é apenas uma reação aos desafios imediatos, mas uma visão de longo prazo em busca de transformar a Educação Infantil. Esta rede colaborativa de ensino, extensão e pesquisa foi concebida a partir

da iniciativa de uma mãe, professora e pesquisadora da UNEB, Campus XII, em Guanambi, Professora Doutora Elenice de Brito de Teixeira Silva, juntamente com outras docentes também desta universidade, dos Campis XX, VI e XVII, respectivamente Brumado, Caetité e Bom Jesus da Lapa, municípios que fazem parte dos territórios de identidade Sertão Produtivo e Velho Chico.

Era maio do ano de 2020. Em nosso país, as autoridades haviam determinado o isolamento social devido a pandemia causada pelo coronavírus que assolava o mundo, a exemplo do que já estava acontecendo em outros países, espalhando medo e incertezas sobre o futuro. Através da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde decretou emergência em saúde pública de importância nacional, devido a infecção humana pelo SARS-COV-2, sendo sancionada a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, pelo presidente da república. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, reconheceu a doença provocada pelo coronavírus, a COVID-19, como pandemia.

A emergência do vírus demandou que a população adotasse precauções para prevenir a transmissão entre indivíduos e a preservação da vida. Em virtude de diretrizes de saúde pública, fez-se necessário que as pessoas permanecessem em suas residências, em isolamento social, como forma de salvaguardar a vida, dado que não havia uma vacina disponível para a COVID-19, resultando em vivências inéditas para todos.

No ambiente educacional, todos os níveis e modalidades foram afetados, entretanto, os estudantes da educação pública foram mais atingidos pela pandemia, se considerarmos que é a população mais fragilizada economicamente. Não podemos esquecer que a escola para muitos, além de ser espaço para educação, é também onde os discentes encontram segurança alimentar e nutricional. Se observarmos com mais atenção esse contexto, veremos que há uma etapa da Educação Básica ainda mais vulnerável: a Educação Infantil.

As crianças, mesmo em suas residências com as famílias, estão mais suscetíveis aos maus-tratos, à violência e à fome. A pandemia agravou essa situação já vivenciada pelas crianças. Embora a legislação brasileira (Carta Magna de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, e outros documentos oficiais) afirme que as crianças devem ser prioridade absoluta do Estado e da sociedade, nem todas as crianças tiveram acesso à Educação Infantil, “em virtude da negligência do poder público e das condições de conectividade e psicoemocionais das famílias” (Santos; Varanda; 2021, p. 33).

O cenário estava posto: escolas fechadas e os bebês e as crianças em casa. Algumas questões começaram a ser problematizadas pela pesquisadora Elenice Silva: Como chegar até as crianças e suas famílias? Como estruturar uma proposta de ações pedagógicas com os bebês e as crianças, amparada nas interações e brincadeiras? Qual o papel da universidade neste cenário de pandemia? Como possibilitar práticas educativas fundamentadas em experiências significativas e concretas do dia a dia, garantindo que eles/as tenham a oportunidade de aprender sobre a cultura de maneira plural? Como oportunizar experiências que permitissem a produção de narrativas, tanto individuais quanto coletivas, por meio de várias linguagens e ainda assegurar o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e autoconhecer-se?

O panorama pandêmico era inédito e exigia tomada de decisões urgentes. Não havia conhecimentos prévios ou exemplos a serem acessados que pudessem ser ressignificados. Era preciso criação de diferentes estratégias metodológicas, novas formas de sociabilidade por meio de plataformas digitais e ferramentas tecnológicas que permitissem que as propostas chegassem a um número maior de pessoas.

O ObEI, desde sua concepção, tem estado na vanguarda de acompanhar as mudanças nas políticas públicas relacionadas à Educação Infantil, nesses territórios. Além disso, pesquisa e difunde práticas pedagógicas que ressoam com as necessidades

emergentes de bebês e crianças pequenas. Este esforço colaborativo envolve educadoras, pesquisadoras, famílias e comunidades, comprometidas na luta para que a Educação Infantil avance na garantia do direito de todas as crianças.

Inspirado na filosofia educacional de Paulo Freire, o ObEI abraça a ideia de que a educação deve ser libertadora e emancipatória. Este observatório não se limita a ser um mero espectador das circunstâncias. Em vez disso, atua como um agente ativo de mudança e inovação social. Através de sua abordagem, o ObEI destaca a importância da criatividade, da reflexão crítica e da adaptação às mudanças dos nossos tempos, elementos essenciais para enfrentar os desafios educacionais em um mundo em constante mudança.

A inserção do ObEI no cenário educacional representa mais do que uma resposta temporária a uma crise. É um movimento em direção a uma transformação sustentável da Educação Infantil, marcando um novo capítulo na história da pedagogia brasileira.

Neste sentido, este grupo constituído de mulheres de diversos Campus da UNEB - Dra. Elenice de Brito Teixeira Silva, Ma. Jany Rodrigues Prado, Ma. Eugênia Pereira e Ma. Adriana Moreira Pimentel Teixeira (Campus XII em Guanambi), Dra. Larissa Monique de Souza Almeida e eu (ambas do Campus XX em Brumado), Ma. Susane Martins da Silva Castro e Ma. Gisele Amorim (Campus XVII em Bom Jesus da Lapa) e Dra. Juliane dos Santos Amorim (Campus XVI em Caetité) - tornou-se um importante espaço de estudos, pesquisas e reflexões durante aquele momento de caos.

O Observatório da Infância e Educação Infantil tem como objetivo acompanhar as políticas públicas de Educação Infantil dos territórios do Sertão Produtivo e do Velho Chico, na Bahia, além de fomentar pesquisa, gerar e divulgar conteúdos e indicadores sociais, constituindo, assim, uma comunidade de apoio e formação, uma frente ampla de defesa dos direitos dos bebês e crianças à educação pública, gratuita e de qualidade.

Inspiradas em uma representação gráfica de uma imagem elaborada por uma criança de 4 anos, a logomarca do ObEI expressa a potência da curiosidade e da inventividade dos bebês e das crianças mediante à vida, destacando seu protagonismo no conhecimento do mundo, mesmo diante das incertezas e fragilidades. Nesse sentido, a criação de uma rede colaborativa para pensar a Educação Infantil é movida pela esperança na construção de políticas e práticas que respeitem a infância das crianças como condição para o novo.

No livro *Pedagogia da Indignação* (2000), Paulo Freire explora a ideia de uma "pedagogia da esperança", que é dinâmica e viva. Freire (2000) destaca a importância de estar em um estado de "esperançar", pensada como uma atitude ativa e constante, diferindo do simples ato de esperar. Ele enfatiza que esperançar envolve criar e moldar a história ativamente, em vez de apenas aguardar passivamente que os eventos ocorram. Nesse sentido, vemos mulheres pesquisadoras que decidiram conjugar o verbo 'esperançar' em meio ao contexto pandêmico.

O trabalho deste Coletivo seguiu um cronograma intenso de atividades que envolveram a realização de reuniões quinzenais de planejamento e avaliação das propostas, lives e curso de extensão sobre *Campos de experiência na Educação Infantil*, além da criação de conteúdo digital, em redes sociais, com foco na difusão científica e pedagógica. Dentre os conteúdos criados, destacamos Proposições para a Educação Infantil durante (e após) a pandemia, princípios da Educação Infantil, estratégias de experiências para o trabalho remoto, indicações de leituras, filmes e literatura infantil e a disponibilização de documentos oficiais. Ao longo do tempo, foram criadas seções específicas com diversos temas, incluindo conversas com as crianças e a criação de um quadro em um Programa de Rádio.

Em 2020 e 2021, o ObEI realizou uma pesquisa nos 36 municípios dos territórios baianos sobre Infâncias e Educação Infantil durante a pandemia, com 64 crianças, 198 professoras e professores, 522 famílias e gestores e conselheiros de Educação. A

partir desses dados, diversas publicações científicas (Silva, Pereira e Prado, 2021; Amorim, Ribeiro e Silva, 2021; Silva, Pereira e Ribeiro, 2022) foram feitas para divulgar as tensões postas pela pandemia nos modos de cuidar das crianças, no teletrabalho pensado para a Educação Infantil, sobre a repercussão da pandemia na condição social das famílias e nas experiências das crianças.

O que se observa com este movimento colaborativo é que o grupo, ao mesmo tempo em que estava propondo um olhar focado para os bebês e as crianças, estava constituindo uma problemática em torno de como a sociedade, até então, estava construindo a infância e a Educação Infantil. De modo cuidadoso e fundamentado nas pesquisas em Pedagogias da infância, estas mulheres estavam questionando uma tradição escolarizante, arraigada em uma pedagogia da transmissão das culturas que a pandemia estava escancarando para todos.

Nesta perspectiva, o ObEI demarcou como centralidade: Escutar e dar visibilidade à “voz” dos bebês e das crianças dos territórios Sertão Produtivo e Velho Chico. O desafio estava em criar possibilidades de contextos de experiências sociais que respeitassem as culturas locais, com a participação e o modo peculiar de compreender o mundo que é próprio da infância. Ou seja, o desafio colocado pelo grupo é o de “acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana dos bebês, das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Teixeira *et al.*, 2020, p. 3).

O escritor e pedagogo italiano Gianni Rodari, conhecido por sua contribuição à literatura infantil, influenciando educadores em todo o mundo, em sua obra *Gramática da Fantasia* (2021), traz uma metáfora que descreve a ação de um pedregulho atirado em um lago, gerando uma série de reações em cadeia, tanto na superfície quanto nas profundezas da água. As ondas concêntricas criadas na superfície afetam tudo ao seu redor - nenúfares, juncos, barcos de papel, boias - despertando esses objetos de sua inatividade ou tranquilidade e forçando-os a interagir com o novo movimento. Simultaneamente, sob a superfície, movimentos invisíveis se

espalham, influenciando a vida aquática, como algas e peixes, e alterando o ambiente em nível molecular. Ao tocar o fundo, o pedregulho agita o lodo e interage com objetos submersos, alguns sendo desenterrados e outros sendo recobertos, gerando incontáveis eventos em um curto espaço de tempo. A metáfora sugere que, tal como o pedregulho no lago, uma ação pode desencadear uma variedade complexa e vasta de reações, muitas das quais são sutis ou até mesmo imperceptíveis.

Da mesma forma, relacionamos essa metáfora ao desejo de criação do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB. Assim como o pedregulho provoca ondas concêntricas e movimentos em vários níveis no lago, a formação do ObEI durante a pandemia de 2020 gerou impactos e movimentos em diversas esferas da educação e da sociedade do Sertão Produtivo e Velho Chico, inspirando projetos e propostas de formação docente, inclusive de projeto de iniciação à docência em pedagogias e culturas da infância, além do Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil. Assim como Paulo Freire descreve o ato de "esperançar", a metáfora também menciona movimentos invisíveis nas profundezas do lago. Da mesma forma, o ObEI iniciou transformações nos modos de pensar a organização da ação pedagógica com bebês e demais crianças, talvez, pouco visíveis na sociedade, mas que vem influenciando políticas públicas, práticas educativas e a compreensão social sobre a infância e a educação.

Assim, o Observatório da Infância e Educação Infantil, ancorado em seu passado e impulsionado pelo desejo incessante de melhorar, navegou pelas águas pós-pandêmicas com determinação e esperança, tornando-se mais do que um grupo de pesquisa; transformou-se em um **movimento democrático pela luta em defesa dos bebês e das crianças**, um símbolo de resiliência e inovação social e pedagógica na Educação Infantil.

## Referências

- AMORIM, J. dos S.; RIBEIRO, L. M. de S. A.; SILVA, E. de B. T. Um ano sem escolas! Narrativas de crianças em tempos (im)previstos. *Prâksis*, v. 3, 2021.
- BARROS, M. *Meu Quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2015.
- PEREIRA, E. da S.; SILVA, E. de B. T.; PRADO, J. R. As disputas no campo da política da Educação Infantil no contexto da pandemia. *Poliges*, v. 2., n. 01, 2021.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia: uma introdução à arte de inventar histórias*. Trad. Antônio Negrini. 12 edição. São Paulo: Summus, 2021.
- SANTOS, M.; VARANDA, D. Políticas Públicas, professores da Educação Infantil e Pandemia da COVID-19. In: SANTOS, M. (org.). *Educação Infantil em tempos de pandemia*. Salvador: EDUFBA, 2021.
- SILVA, E. de B. T.; PEREIRA, E. da S.; RIBEIRO, L. M. de S. A. Crise do cuidado: repercussões da Pandemia na situação social das famílias e nas experiências de bebês e crianças na Bahia – Brasil. *Zero a Seis*, v. 24, n. 46, 2022.
- TEIXEIRA, A. M. P.; PRADO, J. R.; RIBEIRO, L. M. de S. A. Carta às/aos profissionais brincantes de Educação Infantil. In: SILVA, E. B. T.; PRADO, J. R.; OLIVEIRA, R. M.; ROCHA, M. D. (org.). *Diálogos com Paulo Freire*. Curitiba: Appris, 2023.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## A BOLSA MÁGICA

Lucimá Teixeira Santos Rocha

Em uma manhã de inverno, uma professora muito dedicada trouxe para as crianças do Infantil I, várias imagens de balões coloridos. Elas ficaram encantadas e se dispuseram a apreciar e explorar aquelas imagens. Nesse momento de euforia e curiosidade, a professora pergunta:

- *O que será que tem dentro dos balões?*

As crianças se entreolham e ficam pensativas. Eis que uma menina linda e sabida, chamada Lorena, responde:

- *É ar...*

Todos começam a especular sobre os balões:

- *Como que os balões juninos sobem grandes alturas?*

- *Como o balão pode servir de meio de transporte?*

A professora, queria demonstrar que o ar ocupa espaço e vasculha sua bolsa à procura de uma bexiga para realizar o experimento. Mas, infelizmente, não encontra.



Bolsa de professora é mágica, cheia de bugigangas: lápis de colorir, brinquedos, canetinhas, palitos, massinhas, enfim, tudo que enche de alegria os olhos de uma criança.

Mas, a professora não queria desapontar seus pequenos questionadores. Na busca, encontra uma embalagem de plástico transparente. Pega-a e sopra bem forte. A embalagem se enche de ar. Ela, então, amarra as bordas e a diversão começa. Todos



querem brincar com esse balão, surgido de uma *bolsa mágica* da nossa querida professora.

No outro dia, uma nova jornada começa na turma do Infantil I e, nela, novas descobertas. Para surpresa de todos, Heitor trouxe algo em sua *mochila de super-herói*. E ele diz:

- *Tia, olha o que eu trouxe!*

Nesse momento, uma menina muito tagarela chamada Maria Alice se aproxima e pergunta sobre

o que seria.

Heitor, tira do esconderijo, por detrás das costas, a surpresa: era uma sacolinha branca, meio amassada, ainda cheia dos farelos do pão do seu café da manhã. E diz:

- *Eu trouxe uma sacolinha pra você fazer um balão.*

Maria Alice pega a sacolinha das mãos de Heitor e sopra com muita força para enchê-la de ar. Sopra novamente, mas a sacola parece não querer se transformar numa bexiga.

- *Tá furada...*

Disse Maria Alice, frustrando os planos de uma brincadeira que prometia muitas risadas e pulos de alegria.

Mas, Heitor sabe fazer *mágica*! Pega a sacola novamente, observa-a minuciosamente e diz:

- *Ah, já sei, vou transformar essa sacola num tubarão! Vou fazer uma bocona e um olho.*

E acrescenta:

- *Tia, me empresta uma caneta?*

A professora retira da sua bolsa uma caneta azul e a dá a Heitor, que desenha um olho.

Contagiadas pela magia de Heitor, as crianças seguem para a caixa de brinquedos e procuram miniaturas de animais. Daí, enchem o “tubarão sacola”.

Feliz, com a parceria dos colegas, Heitor busca novamente a professora:

- *Veja, tia, o tubarão tem um grande apetite! Olha o tanto de coisa que ele comeu!*

A brincadeira está a todo vapor. Todos querem pegar esse tubarão faminto! No entanto, dois colegas, já querendo fazer outra coisa, se afastam do “tubarão sacola”. Mas, o grande Heitor, na sua sapiência filosófica de criança, sabe convencer:

- *Isabel, Eliabe, se vocês não brincarem comigo, o tubarão vai te comer!*

E a brincadeira recomeça com novas possibilidades. Até nome o tubarão sacola ganhou.

Heitor, além de mágico, sabe valorizar uma amizade. E, ao tentar escrever o nome do tubarão, coloca uma letra E, homenageando o seu amigo Eliabe.



Naquele dia, Heitor nos mostrou que também traz *magia* em sua *bolsa de super-herói*.

Crianças:

Heitor Alves Fraga (4 anos e 11 meses)

Maria Isabel (4 anos e 5 meses)

Eliabe (4 anos e 9 meses)

Maria Alice (5 anos e 1 mês)

Lorena (4 anos e 10 meses)

Escola Municipal Professor  
Manoel Teixeira Ladeia,  
Caetité – Bahia.



## A HORTA MÁGICA

Fernanda Martins Gonçalves Teixeira

Em uma ensolarada manhã de segunda-feira, uma turma animada formada por 6 crianças de cerca de 3 anos, resolveu explorar a área externa do espaço de desenvolvimento infantil.

A ideia inicial era levá-los para brincar com alguns brinquedos que ficam à disposição, em horas diversas. Mas, parece que as crianças tinham outro plano, o que rendeu um dia lindo!

Cecília (3 anos e 10 meses) e Alice (3 anos e 11 meses) decidem que é um excelente dia para plantar sementes junto às hortelãs da folha miúda que compõem nossa horta. Decididas, vão procurar os materiais necessários.



Cecília logo indaga:

- Alice, onde está nossa pá?

- Eu achei essa aqui, mas tá furada!! Eu achei duas – Respondeu Alice com os pegadores de massa encontrados próximos a horta.

Seguem juntas e curiosas para iniciarem o plantio. A “pá furada” deixa de ser um desafio, antes mesmo de se aproximarem da areia da horta.

- Eu vou pegar um montão e colocar nesse balde. Disse Alice.



- *Mas ele parece que não vai encher com essa pá.* Cecília logo solicita ajuda de uma das auxiliares para encontrar uma maneira de utilizar o material de forma mais proveitosa.

- *Eu não consigo.* Segue Cecília – *o Balde da Alice já está cheio e o meu vazio.*

Na minha chegada, mostro que temos outras opções de encher os baldes à frente dela. E quem me segue é a Giovanna (4 anos), que

não hesita em colocar as mãos na areia.

Logo me afasto e ela me segue querendo que eu registre essa foto para mostrar à mamãe.

- *Ô tia, mostra pra minha mãe como as minhas mãos estão. Eu sujei tudo.*

A areia não incomoda mais nenhuma das crianças que começam a chegar ao redor da caixa. Agora pés e mãos estão imersos na areia.

Bento (3 anos e 5 meses), Carlos Eduardo (3 anos e 6 meses) e Davi (4 anos) entram na caixa da horta, com muitos planos e novas ferramentas. Ninguém observou que as pás de Cecília e Alice eram diferentes.

O foco se voltou todo a recuperar uma hortelã que havia sido retirada de outro espaço e precisava ser replantada.

- *Preciso ajeitar a areia e colocar a planta no lugar. Mas essa planta pode comer?* – Pergunta Carlos Eduardo.



Bento ri e fala:

*- Mas ela está no chão. Pode comer tia?*

Após explicar que todas as plantinhas que estão formando nossa hortinha são comestíveis, mas que é importante lavar antes de comer, seguimos com o experimento de preparar a areia e plantar.

Os grupos se formam. Cada turma com seus planos e então, testemunhamos como as crianças têm projetos e pesquisas de interesse pessoal e o quanto as observando, aprendemos juntos, compartilhando.

Crianças participantes:

Cecília (3 anos e 10 meses)

Alice (3 anos e 11 meses)

Bento (3 anos e 5 meses)

Carlos Eduardo (3 anos e 6 meses)

Davi (4 anos)

A Casa Mágica - Centro de Desenvolvimento Infantil,  
Maceió, Alagoas.



## CAPÍTULO I

# NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDEIAS PARA TORNAR VISÍVEIS AS CULTURAS DA INFÂNCIA

Elenice de Brito Teixeira Silva

*Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia (Liev Tolstói).*

Este texto está organizado em torno de duas questões: Por que narrar o cotidiano vivido por bebês e crianças? O que significa narrar o cotidiano na Educação Infantil?

Uma das razões para registrar e construir uma narrativa daquilo que bebês e outras crianças fazem, dizem e vivem na escola tem a ver com a possibilidade de estabelecer uma práxis de comunicação das experiências e do que eles e elas produzem como cultura. Este ato pedagógico é, ao mesmo tempo, político em um contexto em que as relações cotidianas estão, cada vez mais, baseadas em um modelo consumista e utilitário de comunicação. Não temos mais tempo para ouvir histórias de outros e contar histórias vividas por nós. A comunicabilidade é um desafio e a arte de narrar a experiência e compartilhar histórias tornou-se um problema na era digital, em que tudo parece passageiro e efêmero. Isso tem conduzido as pessoas a replicarem uma história única, geralmente repetida em rede, sem reflexão sobre nós mesmos e nossos problemas cotidianos.

A frase de Tolstói é uma crítica aos instrumentos de dominação e poder da Arte, cultura e religião, além de constituir uma suspeição dos instrumentos que categorizam coisas globalizadas como universais. É um conselho irônico, de que

devemos pintar nossas aldeias, cantar nossas aldeias, narrar nossas aldeias. E, neste ato de retratar o contexto particular, reside a única universalidade humana: A necessidade de narrar a si mesmo e seu contexto social vivido, percebido, sentido.

A sugestão de Tolstói ganha ainda mais sentido no século XXI, em que o excesso de informação tem levado ao empobrecimento da experiência, como já advertia Benjamim (2015, p. 214), no século anterior: “Só se torna memória aquilo que passou expressamente pela experiência”. Só se torna experiência o que é narrado para outros, o que se torna para si, a memória da experiência. Sobre isto, Larrosa (2002, p. 23) diz: “É incapaz de experiência aquele que não se expõe”, pois a palavra cria sentidos e subjetivações.

Afinal, quem sou eu com outros no mundo? O que fiz e faço no mundo? Quais repercussões do fato de eu existir aqui com essas pessoas? Já sabemos que a palavra é constituinte da ação humana e que a constituição da identidade e do pertencimento a um grupo cultural se dá na pluralidade das interações com esses outros, mediada pela linguagem, sobretudo, na abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2010). A narrativa é e sempre foi, historicamente, nosso modo de ouvir histórias de outros, desde bebês, e ir organizando nossas histórias para narrar com outros. Sem isso, não haveria experiência nossa, tampouco a humanização. Minha experiência se dá no entrelaçamento das histórias ouvidas e vividas por outras pessoas, das cantigas, acalantos, músicas, cinema, literatura, contos, conversas... Isso nos torna quem somos.

Afinal, o que as crianças trazem nas suas *bolsas mágicas* para a escola? E os professores e professoras? Como acolhem esses tesouros e se posicionam frente a eles a partir do que também trazem em suas próprias *bolsas mágicas*? Como se dá esse encontro de saberes e culturas?

Nas narrativas que abrem o livro, identificamos um encontro geracional entre imaginários e meios de produzir linguagens como estratégia para perceber, recriar e comunicar o real. A ideia de encontro pressupõe que os saberes dos adultos sobre o ar que enche

o saquinho ou sobre o uso de instrumentos para o plantio não servem à tarefa de encerramento de qualquer possibilidade de sentir, experimentar, testar, fazer juntos, perguntar, tentar outra vez, alargar a capacidade de expressão. Ao contrário, o encontro pressupõe um diálogo amoroso com os modos de as crianças criarem ideias sobre o ar e invenções para plantar a partir do que já sabem e do que aprendem nas relações com outras crianças e adultos.

Hoje, as crianças compartilham outros espaços coletivos, cada vez mais cedo. Quais narrativas têm possibilitado esse espelhamento da experiência de si e de outros em um contexto onde a individualidade é um desafio? Aliás, qual o lugar da pessoa e seus desejos em um contexto coletivo onde tempos e espaços são institucionalizados e se espera resultados, produtos, cumprimento de horas e de tarefas previsíveis e, muitas vezes, automatizadas? Como apoiar a construção da subjetividade nesse contexto em que tudo concorre para a massificação dos processos? Em que tudo parece apelar para uma pedagogia sem nome e sem autoria e uma padronização previsível e controlada dos fazeres das crianças e seus/suas professores/as?

Narrar o cotidiano vivido por bebês, crianças e adultos na Educação Infantil é um exercício desobediente e teimoso. Nos últimos anos, presenciamos o esforço da área de Educação Infantil para constituir um currículo narrativo que testemunha a “elaboração e manutenção de uma narrativa de vida”, como define Goodson (2008, p. 152). Esforço que fica evidente no diálogo entre a Educação Infantil e a diversidade de modos de vida das crianças brasileiras que defende a instituição desse currículo narrativo, como articulador de saberes e fazeres das crianças e seus modos de ser e viver (Pasuch; Franco, 2017).

Com uma forte influência da pedagogia italiana e da abordagem da documentação pedagógica desenvolvida por Loris Malaguzzi e colaboradoras em Reggio Emilia, os modos de comunicar aprendizagens e documentar processos educativos e o próprio cotidiano (Carvalho; Fochi, 2016) têm ganhado nomes próprios e espaços na formação de professores e professoras da

Educação Infantil. As mini-histórias (Reggio Childrem, 2021; Fochi, 2019), por exemplo, como conceito de narrativa pedagógica a partir de registros de professores e professoras inseridos em um ciclo de comunicação, parece ter se difundido após a inclusão do arranjo curricular por campos de experiência na política nacional de currículo (Brasil, 2017).

A comunicação como princípio pedagógico se faz presente no projeto educativo e nas ideias de outros pedagogos progressistas, como Célestin Freinet (1896 - 1966), na França. No Brasil, identificamos essa comunicabilidade da experiência social na filosofia educacional de Paulo Freire e nas práticas educativas desenvolvidas por Madalena Freire. Expressamente, no pensamento e na pedagogia de Freinet e Paulo Freire, a comunicação da realidade vivida tem uma matriz materialista. Trata-se de uma ação intencional enraizada na materialidade concreta em condições históricas e, portanto, com intenção de situar o sujeito da comunicação.

Na Pedagogia Freinet, o texto livre e a imprensa escolar, por exemplo, são atividades fundamentais para a construção da experiência coletiva com a participação das crianças e expressam o sentido afetivo e humano da construção social da consciência e da personalidade (Freinet, 1977). O livro da vida, na escola moderna de Freinet, consiste em narrativas produzidas pelas crianças e ele próprio, a partir das aulas-passeio e experiências vividas, com função de registro e comunicação do vivido.

Em Paulo Freire, a comunicação é compreendida como ato dialógico pelo qual se constroem significados. Para Freire (2006, p. 67), “a comunicação possui dupla função: cognoscitiva e comunicativa”. A narrativa de si e da docência também está presente na obra de Freire. Suas cartas e diálogos falados com outros educadores são modos de produção de conhecimento a partir de trajetórias de vida e formação que terminam por afirmar a necessidade de exercícios de voltar-se para as experiências vividas como processo de autoformação.

Nos anos 1970 e 1980, Madalena Freire produziu narrativas de suas práticas com crianças em uma escola privada e em uma escola na periferia de Carapicuíba, na grande São Paulo, com crianças de 3 a 6 anos de idade, filhos e filhas de trabalhadores da construção civil e mulheres trabalhadoras domésticas, maioria de origem mineira e nordestina (Mello; Freire, 1986). As narrativas são constituídas por histórias escritas pela própria Madalena, ou com participação das crianças nos relatos e desenhos, e se revelam como instrumentos de leitura da realidade. Para a autora, o registro diário de tudo que é vivido é o instrumento principal para a tomada de consciência-apropriação dos eixos do trabalho educativo. “É sempre o registro que possibilita tomar distância para re-ver, re-ler, re-avaliar a prática cotidiana e, deste modo, nos apropriarmos dela” (Freire, 1986, p. 103).

Antes de Madalena, encontramos nas fotografias e livros datilografados por Alice Meirelles Reis (1923 – 1935), professora do Jardim de Infância Caetano de Campos, primeira instituição de Educação Infantil pública do Estado de São Paulo, narrativas que contam histórias vividas pelas crianças e histórias da inovação pedagógica que representava a educação pública para crianças menores de seis anos no país, em sua origem. Sobre esta inovação da professora Alice Reis, Kishimoto escreveu:

Quantas histórias as crianças não trazem de seu cotidiano para partilhar com os amigos do grupo, uma vez que naquele tempo as crianças moram em casas com quintais e, provavelmente, convivem com animais como cães, gatos, passarinhos, que potencializa a comunicação entre elas (Kishimoto, 2014, p. 98).

As fotografias de Alice Reis<sup>1</sup>, disponíveis no Museu da Educação e do Brinquedo da Universidade de São Paulo, narram um tempo que não presenciamos, mas que imortaliza registros de práticas pedagógicas abertas às culturas das crianças, seus gostos pela

---

<sup>1</sup> Parte desse material foi reproduzido em: KISHIMOTO, T. M. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935*. São Paulo: Polo Books, 2014.

natureza, pelos animais, pela música, teatro, brincadeiras tradicionais, folguedos e artesanias cotidianas. Ao apreciar este acervo fotográfico e narrativo, contrastando com as narrativas presentes, neste livro, pensamos que narrar o cotidiano vivido por bebês e outras crianças na Educação Infantil é um modo de construir uma memória da infância das crianças, ao mesmo tempo em que construímos memórias das pedagogias da Educação Infantil.

As narrativas do cotidiano têm sido uma opção teórico-metodológica construída nas pesquisas do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI/UNEB), com o objetivo de narrar as vivências das crianças com professoras, professores e demais profissionais das escolas. Trata-se de um conceito e um gênero que têm fundamentos nos escritos de Benjamin (2012) e nas pedagogias progressistas que asseguram registros da vida das crianças (Freinet, 1996; Freire, 1985), sobretudo as de meios populares, e seu direito à palavra (Freire, 2005). É, portanto, uma opção ética, estética e pedagógica para tornar público e visível, como a experiência coletiva é construída, como a narrativa documenta esse tempo da vida humana e se apresenta como recurso para a memória da infância.

Isso significa que quando o/a professor/a organiza a experiência coletiva e narra para todo o grupo, contribui para que as crianças percebam o que acontece em seu cotidiano e avance da percepção cotidiana e da experiência sensorial (aquela que acontece sem que se torne consciência e memória em nós) para a experiência simbólica (aquela que, pela palavra institui em nós o significado). Pino (2005), ao analisar a teoria de Vigotski, discute que o humano dispõe de condição biológica para perceber, captar sinais do ambiente, tocar, mas que, ao dominar os signos que sua cultura produziu como linguagens, se torna capaz de atribuir significados e acender à outra forma de existência, a simbólica.

Na narrativa intitulada *Todo mundo tá falando* (Fernanda Costa Almeida Perez), por exemplo, uma criança observa um livro, olha uma figura, aponta com o dedo e diz que ali é o *sol*. A professora pede que fale novamente e a menina transforma o sentido do que

vê e diz que é uma *vaca*. Nesta narrativa da professora, identificamos um processo de apropriação simbólica pela criança em que a linguagem estrutura sua experiência na relação com o material (transformado por sua ação em algo), e com a professora (sua ação e palavra transformam a relação em uma conversa). A professora registra esse momento com fotos e um texto verbal que possibilitam comunicar o que aconteceu com a própria criança e a turma, em momentos posteriores. Possibilita, ainda, compartilhar a produção cultural da linguagem e das experiências sociais, neste grupo, com suas famílias.

Em textos pedagógicos é comum a utilização, estritamente, da linguagem verbal. Na ação pedagógica com bebês e outras crianças, defendemos a utilização de outras linguagens, como fotografias e vídeo-gravações, que expressem a complexidade da relação das crianças com o conhecimento de mundo e seus modos de expressão. Nos convidam a olhar mais, a nos demorar, a apreender os significados de suas ações e intenções, que, muitas vezes, passam despercebidas no correr do dia nas escolas. Este pressuposto orienta a ação pedagógica da professora na narrativa *O que tem na natureza do nosso CMEI* (Margarete dos Santos Silva). As fotografias narram uma história pelas expressões corporais e linguagens das próprias crianças, além de testemunhar o modo como a professora apoia a pesquisa e as interações das crianças.

Por fim, narrar o cotidiano possibilita, ainda, a expressão das culturas locais. Quem são as crianças? Como pensam e vivem? Do que brincam? Narrar as infâncias das crianças pelo ato pedagógico de fotografar, selecionar, compor textos verbais e não verbais, descrever e criar um texto com imagens visuais, diz muito das experiências sociais vividas pelas crianças e das culturas da infância. Narrar as culturas da infância tem como fundamento a ideia de que “as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias, metáforas que dão sentido ao seu existir” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 157).

A produção de narrativas pedagógicas pelas professoras e professores da Educação Infantil representa um círculo de

produção de culturas da infância que testemunha essa “forma” singular com a qual as crianças pensam os acontecimentos sociais, na relação com outros conhecimentos já existentes e veiculados por adultos, linguagens e artefatos culturais. As experiências das crianças nas famílias, por exemplo, são ampliadas com a participação no cotidiano de outro grupo com pares de idade, em contexto de diversidade e multiplicidade de linguagens e ideias para ação. Voltaremos a esta ideia, em outro capítulo deste livro, mas anunciamos que a narrativa do cotidiano vivido pelas crianças, construídas por suas professoras e professores, diz de uma docência autoral, que interroga o que vê, que se coloca em posição inquieta e mobilizada para conhecer com as crianças. Uma docência como acontecimento e encontro com uma diversidade de culturas e saberes. Uma docência que se faz com e pela pesquisa, mas também pela arte, cultura popular e relação com a natureza.

A narrativa é criação humana e cultural. Por esta razão, não defendemos a padronização de modos narrativos. Neste livro, observamos modos distintos, estéticas e poéticas próprias de professoras e professores na construção narrativa. Uma professora de Arte na Educação Infantil descreve seu jeito de conversar com as crianças, pensa em voz alta sua ação pedagógica e como organizou contextos com a obra de Portinari na narrativa *Entre o sonho e o cafezal* (Júlia Félix Azeredo). Com estas narrativas, queremos expressar nosso desejo de que narrar o cotidiano vivido pelas crianças na Educação Infantil, desde os bebês, seja um ato inventivo e que tenha sentido para quem narra e para o grupo. Não nos aproximamos de qualquer tentativa de definição de modelos e esquemas, mas sugerimos que a narrativa seja um gênero textual que conte uma história por diferentes linguagens (verbais e não verbais) constituída da ação das crianças em um lugar com alguns artefatos e reflexões sobre o visto e o vivido.

Então, a narrativa do cotidiano pode fortalecer e instituir abordagens pedagógicas comunitárias, contra hegemônicas, territorializadas, emancipatórias e dialógicas com as culturas da infância. Ou seja, uma pedagogia com o jeito com as crianças fazem,

dizem e significam as coisas, como elaboram ideias sobre o mundo, com suas perguntas cotidianas e invenções temporárias, que são documentadas como produto de uma cultura pela ação pedagógica, ética, estética e política. Os/as adultos/as, nesse sentido, narram com as crianças, captando as “invisibilidades” de suas linguagens e comunicando suas manifestações do sentir e do fazer na relação com as proposições feitas.

Para finalizar, meu chamamento é para que possamos nos colocar como aprendizes das pequenas histórias vividas pelas crianças e suas linguagens. Para que possamos fazer emergir uma pedagogia da infância por meio de nossa coragem de contar o que fazemos e como fazemos pelas e com as crianças. Para que possamos construir uma pedagogia com autoria, com nome e com a voz e expressão das infâncias sertanejas e suas leituras do mundo.

## Referências

BENJAMIN, W. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2015.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas: ensaios sobre literatura e história da cultura*. v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-241.

BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. Trad. Susana Kampf Lages e Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 49-73.

FOCHI, P. (org.). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre, 2019. (Paulo Fochi Estudos Pedagógicos).

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935*. São Paulo: Polo Books, 2014.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, pp.20-28, 2002.
- PASUCH, J.; FRANCO, C. P. O currículo narrativo na educação infantil: reflexões para um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017.
- REGGIO CHILDREN. *Escolas e Creches da Infância de Reggio. As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Trad. Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## MEU TAMARINDEIRO

Fernanda Silva Santos

Desta vez, o tamarindeiro da escola foi o foco de interesse das crianças do 3º período de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Em vista disso, vários contextos relacionados ao tema foram propostos, dentre eles, a plantação das sementes dos tamarindos degustados pela turma.

Este contexto, nomeado de “Meu Tamarindeiro”, foi realizado no solário da sala referência, onde disponibilizamos imagens relativas ao processo de plantio e germinação de um tamarindeiro: Terra adubada, vasilhas, copos descartáveis e água para que as crianças realizassem o plantio.

Ao chegarem no contexto, mostramos para cada dupla de crianças, as imagens dispostas e o cartaz com o nome “Meu Tamarindeiro”. Esta atividade foi pensada porque, conversando com as crianças sobre aquela árvore do quintal que elas gostavam tanto de brincar, notamos que elas não sabiam o nome. Após apresentar o cartaz, perguntamos a ela:

- *Será que nome está escrito aqui?*

João Lucas (4 anos e 27 dias)

prontamente responde:

- *É tamarada.*

Caio (3 anos e 9 meses) emite sua opinião:

- *É tamarinda.*

Percebendo que as crianças não reconheceram a palavra tamarindeiro, fornecemos algumas pistas:

- *Se goiaba é goiabeira, limão limoeiro, tamarindo é...*

Logo as crianças completam:



- *É tamarindeira!*

Com a conversação iniciada, perguntamos às crianças o que precisava ser feito para realizar o plantio do tamarindo. Elas descobriram que precisávamos de terra e água. Quando as crianças encheram o copo com terra e em seguida acrescentaram a água, surgiu uma curiosidade.

- *Por que a água tá bobolhando?* Caio (3 anos e 9 meses), questiona.

- *Quando está borbulhando assim é porque a terra está seca. E quando parar é porque a terra está bem molhadinha.* Respondo.

Caio, então, constata: - *Então a minha ainda tá seca.*

E João, se dirigindo para a torneira, complementa: - *Vou buscar mais água.*

Ao trazer água dentro de um copo, João molha a terra e nos diz: - *Tio, tia, agora a minha terra tá bem molhadinha.*

Quando eles percebem que a terra está molhada, surge outra questão sobre o cheiro da terra. João sentado ao lado de Caio, diz:

- *A terra tem cheiro de bosta. Isso é bosta de cavalo?*



- *Não João, isso é esterco de vaca. A vaca faz cocô, aí a gente mistura com terra e vira adubo para as plantas. Isso ajuda no crescimento delas.* Respondo.

Ouvindo tudo atento, Caio nos indaga:

- *O tamarindo vai crescer igual um bebê?*

- *Olha, Caio, o tamarindeiro tem um ciclo. Primeiro plantamos a semente, depois ela cresce um pouco e fica grande* (apontando para as imagens).

- *Grandão, tio!* Caio todo animado, complementa:

João e Caio ficam bem empolgados e pedem para continuar com a experiência, nos mostrando que compreenderam todo o processo do plantio de um tamarindeiro.



Crianças participantes:

Caio (3 anos e 9 meses)

João Lucas (4 anos e 27 dias)

Escola Municipal de Educação Infantil Professora Edite Maria  
Lima Ramos, Guanambi, Bahia.



## O SUCO DE TAMARINDO DO PÉ DE TAMARINDEIRO

Gustavo Alves de Oliveira

Em uma tarde de calor do dia 10 de julho de 2023, chego à sala referência na EMEI e já fico sabendo da novidade pela professora. Seria o dia de experienciar e experimentar o tão sonhado e aguardado suco de tamarindo, que seria feito pelas crianças. O contexto foi preparado pelas professoras e residente da turma. No início, as professoras conversam com as crianças sobre como seria preparado o suco. Logo então, começou toda a diversão e as crianças se juntaram em volta de uma mesa. Me sento junto a elas para ajudar no preparo do suco.



E então, Vinícius (03 anos, 09 meses) me questiona:

- *Tio, o que é isso dentro da água?*

- *É aquela fruta que vocês colheram pela manhã, Vini. Você se lembra qual fruta é?*

Vinícius (03 anos, 09 meses):

- *Tamarindo* (ele fala bem baixinho).

A professora, ao escutar nossa conversa, se aproxima e pergunta:

- *O tamarindo está igual ou diferente daquele que descascamos pela manhã Vinícius?*

Vinícius (3 anos, 09 meses):

- *Meu Deus, tia! Tá diferente* (ele fala bem rápido e corre dali).

Enquanto isso, as crianças se empolgaram na preparação do suco, e eu logo tratei de perguntar:

- *Vocês estão preparando suco de tamarindo do pé de tamarindo?*

Lá do fundo da sala, João Miguel (03 anos) grita:

- *Olha o caroço!*

- *Caroço não, é a semente.* Vinicius responde.

Depois deste momento, pergunto para as crianças quem gostaria de mexer o suco de tamarindo. Luna (03 anos, 05 meses) foi a primeira a responder:

- *Eu quero.*

Olhando para aquele tamarindo, Luna fala:

- *Isso tá parecendo massinha e não suco.*

Então chega a vez de Caio (03 anos, 09 meses) ajudar, e logo ele fala:

- *Nunca fiz suco de tamarindo, tio.*

- *Não? Porque não? E a mamãe faz?*

- *Ela não sabe.* Caio responde.



Com o suco pronto, resolvi experimentar o suco e, então, faço uma careta e as crianças caem na gargalhada. Vinicius responde de longe:

- *Olha a careta do tio!*

Prontamente, uma das professoras teve uma ideia genial:

- *E se a gente colocar mais açúcar no suco?*

Cada criança passou a colocar uma colher de açúcar no suco.

- *Não tem açúcar que adoça suco de tamarindo.* Comentei com a outra professora.

Caio escuta e responde rapidamente:

- *Açúcar faz mal tio.*

Então chega o momento de todos experimentarem o suco feito pelas crianças, com a ajuda das professoras e do residente.

Vou até Vinicius e pergunto pra ele:

- *Como está o suco?*

Vinicius responde fazendo careta:

- *Tá doce* (ele responde baixinho e faz careta).



As crianças tomaram todo o suco, e logo em seguida saíram para o pátio com destino ao pé de tamarindo.

FIM!

Crianças participantes:

Caio (3 anos e 9 meses)

João Miguel (3 anos)

Luna (03 anos, 05 meses)

Vinicius (03 anos, 09 meses)

Escola Municipal de Educação Infantil Professora Edite Maria  
Lima Ramos, Guanambi, Bahia.



## MEU NOME É DOUTORA EMANUELA

Isabel Camargo de Oliveira



O diálogo a seguir ocorreu na tarde do dia 23/08/2023, entre a residente do Programa de Residência Pedagógica e uma criança de três anos chamada Emanuela, que frequenta o terceiro período na Escola Municipal de Educação Infantil, Edite Maria Lima Ramos, situada na cidade de Guanambi - BA.

As crianças estavam dando continuidade ao projeto “Cavalo Fofura”, que havia sido iniciado a partir do interesse de outra criança pela brincadeira com cavalo. Após alguns contextos de experiência artística, literária e científica com o tema, as crianças com o apoio da professora e das residentes, confeccionaram um cavalo de tecido. A proposta é que o cavalo fosse levado para casa e cada família registrasse a rotina vivenciada com ele para ser compartilhada na turma.

Para registrar a percepção das crianças sobre a confecção, propomos um desenho. Para realização do desenho, as crianças utilizaram como material riscante, tintas feitas com terra e cola, e como material de suporte, pincel, folha branca A4 e imagens

produzidas no dia da confecção. Os itens acima foram escolhidos por serem materiais não estruturados que permitem que as crianças possam ter mais liberdade para imaginar e brincar.

- Isabel: E o que você desenhou aí?

- Emanuela (3 anos): Ó! A cabeça aqui. Essa cabeça é grande!

Emanuela me mostrou a cabeça do cavalo, apontando para o desenho.

- Emanuela: Mas eu não tenho um cavalo não, minha mãe vai comprar de plástico!

- Isabel: E como é o cavalo que sua mãe vai comprar prá você?

- Emanuela: Vai comprar um “fufura”.

- Isabel: E como ele vai ser?

- Emanuela: Ele vai ser marrom e grande.

- Isabel: Vamos colocar seu nome para pendurar o desenho?

- Emanuela: Eu coloco! A primeira letra é A, C, D.

Ela desenhou as letras no papel. Logo após, incentivei que ela escrevesse novamente

- Isabel: Olha, vamos escrever seu nome? “Emanuela”. Repito em voz alta.

- Emanuela: Não, “é doutora Emanuela”. Minha mãe disse que é doutora Emanuela.

- Isabel: E porque você é doutora?

- Emanuela: Porque eu vou cuidar das pessoas, quando elas machucam e a minha mãe trouxe a vacina. Ela trouxe a vacina de brinquedo.

- Isabel: E o cavalo? Você acha que ele toma vacina?

- Emanuela: Toma!

- Isabel: Por que as pessoas e o cavalo tomam vacina?

- Emanuela: Porque está doente.

- Isabel: E o médico do cavalo é o mesmo que cuida das pessoas?

- Emanuela: É.

- Isabel: Você sabia que o médico que cuida do cavalo se chama veterinário.

- Emanuela: É, pra não ficar doente, olha (mostrando o desenho) o meu cavalo tá doente. Ele tem uma doencinha.
- Isabel: Qual a doença do seu cavalo?
- Emanuela: Hummm, fofura!

Criança participante:

Emanuela (3 anos)

Escola Municipal de Educação Infantil, Professora Edite  
Maria Lima Ramos, Guanambi, Bahia.



## O PASSARINHO CAÍDO

Ana Claudia Alves Bonfim  
Leila Lôbo de Carvalho

O telhado do refeitório da EMEI Edite Maria Lima Ramos é sempre povoado por alguns pequenos pássaros que ficam à espreita, esperando as crianças realizarem as refeições para conseguirem bicar as migalhas de alimentos que caem pelo chão. Geralmente, na hora da soneca, quando o pátio fica vazio e silencioso, os passarinhos vêm em busca de comida.

Era uma tarde de terça-feira. Havíamos acabado de comer a fruta do lanche e estávamos brincando pelo pátio. De repente, alguém vê um passarinho caído dentro do bueiro. A grade estava presa, mas e agora? O mistério tomou conta de todos. Adultos e crianças se aproximaram para ver o fato ocorrido.

Ele estava morto? Como ele morreu? Quem fez isso? Um grupo de crianças se aproxima e começa a levantar hipóteses.



— *O passarinho morreu!* (João Miguel, 4 anos e 2 meses).

— *Como será que ele morreu?* (Residente).

— *Foi eu, foi eu tia!* (Pedro Lucas, 4 anos e 2 meses).

A residente questiona novamente e faz cara de surpresa!

— *Não foi ele não. Ele é nosso colega.* — Defende Théo (3 anos e 8 meses).

Arthur e Yam logo dizem que foram eles também que mataram o passarinho.

— *E agora? Quem foi que matou o passarinho?* — A residente pergunta.

— *Foi um bandido. Ele tem qualquer coisa de matar! E como a gente vai salvar ele?* (Yam, 3 anos e 4 meses).

— *Mas ele já não está morto?* A professora questiona.

— *Não, tia. Ele morreu não!* (Liz, 3 anos e 2 meses).

— *Morreu sim!* (Pedro Lucas, 4 anos e 2 meses).

— *Ele tá dormindo tia, tá dormindo* (Liz, 3 anos e 2 meses).

Nesse momento, Arthur tenta levantar a tampa do bueiro e, por segurança, a professora interrompe. Ao ser interrompido, ele justifica:

— *Eu quero ver, tia* (Arthur, 4 anos e 2 meses).

E o burburinho continua...

— *Ele tá dormindo...* (Carlos, 4 anos e 2 meses).

— *Ele tá doente!* (Arthur, 4 anos e 2 meses).

— *Será se ele está doente? Então, a gente tem que chamar o [...]* falava a professora quando foi interrompida por João Lucas, criança da outra turma que observa de longe e disse:

— *Não tia! Olha tia, quando um passarinho morre numa gaiola a gente joga fora. Então ele morreu sim!* (João Lucas, 3 anos e 9 meses).

— *Eu também acho que ele morreu. Será se ele veio voando e bateu aqui na parede e morreu?* Complementa a professora.

— *Mas como ele entrou pra dentro da grade?* (João Lucas, 3 anos e 9 meses).

— *Tia, tia, tem que pegar ele!* — disse uma outra criança, também da outra turma.

— *Não pode pegar. Ele tem umas garras afiadas!* (Théo, 3 anos e 8 meses).

— *Tia, ele voou, quebrou a cabeça e caiu!* (Marcos, 4 anos e 2 meses).



Com feição e tom de autoridade, foi pronunciado —*É o mistério, quem for o culpado, eu vou prender o culpado! Eu sou o policial e posso prender qualquer coisa!* (Théo, 3 anos e 8 meses).

Minutos depois, ouvimos um grito muito alto (Ahhhhhhhhhhhh!) Olho e percebo que Carlos ainda se encontrava ao lado do bueiro.

Ele se aproxima como quem acaba de chegar à uma conclusão:

— *É tia, ele não tava dormindo mesmo não. Ele morreu!* (Carlos, 4 anos e 2 meses).

Crianças participantes:

Arthur (4 anos e 2 meses)

Carlos (4 anos e 2 meses)

João Lucas (3 anos e 9 meses)

Liz (3 anos e 2 meses)

Marcos (4 anos e 2 meses)

Pedro Lucas (4 anos e 2 meses)

Théo (3 anos e 8 meses)

Yam (3 anos e 4 meses)

Escola Municipal de Educação Infantil, Professora Edite  
Maria Lima Ramos, Guanambi, Bahia.



## CAPÍTULO II

### CÍRCULOS DE CULTURAS DA INFÂNCIA (CRIA) COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elenice de Brito Teixeira Silva

Um grupo de crianças levanta hipóteses sobre a queda de um passarinho e a causa de sua morte.

Bebês exploram grãos, vegetais e frutas da agricultura local após uma exposição de alimentos da culinária indígena.

Crianças saem em busca do segredo da lagartixa pelo quintal da escola e relacionam marcas no chão com marcas de outros animais.

Outra criança descobre a função da câmera de segurança como registro das suas ações no grupo e mostra para outras, anunciando o achado pelo gesto e pela palavra.

Crianças do campo dão diversas sugestões de como plantar e cuidar de uma horta, pisam com delicadeza no momento de separar o que é mato e o que é cebola, exprimindo leituras do mundo vivido por elas.

A menina pinta seu cavalo de marrom, enquanto diz que ele está doente e que ela é uma doutora que cuida de cavalos.

As crianças atribuem papéis sociais umas às outras, enquanto compradoras e vendedoras de eletrônicos em uma loja, criando sentidos para o ato de comprar e vender.

Dois meninos criam objetos imaginários, observando as formas das nuvens no céu.

Crianças do campo brincam embaixo de uma mangueira, encontram um tatuzinho de jardim e iniciam conversa sobre a farofa de tatu que a mãe faz com a caça.

Crianças acariciam pintinhos sem machucá-los e produzem sons daquele animal, alimentam e cantam músicas para eles.

Algumas crianças moradoras de comunidades rurais alimentam galinhas com o arroz da merenda na escola, brincam de alimentar porcos e selecionam materiais para criarem seus cavalos.

Em uma EMEI da cidade, as crianças tentam descobrir o nome de uma árvore do quintal, que tantas vezes foi contexto de brincadeira e tentativas de alcançar o fruto ainda no pé. Para isso, criam tentativas de nomeá-la: *Tamarada, tamarinda, tamarindeira*. Enquanto isso, um menino, filho de vaqueiro, demonstra seu gosto por cavalos, transformando pernas de mesa pela ação imaginária e expressões corporais que significam montaria.

Na visita ao quintal de um vizinho da escola, as crianças querem descobrir se o animal visto é um jabuti ou uma tartaruga, elaborando hipóteses sobre o bicho observado.

Um grupo de crianças de uma comunidade de assentamento da reforma agrária pensa sobre credices populares e cria novos sentidos para a produção do medo, questionando a ideia de que tudo que dá medo é preto.

Crianças das Aldeias SOS Manaus criam um símbolo da turma, uma flor, que será utilizado para enfrentarem a transição para o ensino fundamental.

Uma criança migrante que ainda não se apropriou da Língua local brinca com outras crianças e expressa ideias em gestos e ações.

O que essas narrativas têm em comum? O que testemunham em relação às crianças e seus modos de aprender e se desenvolver em uma cultura? Quais contribuições para pensarmos a Pedagogia da Infância?

As narrativas produzidas por professoras e professores da Educação Infantil, estudantes do Curso de Pedagogia, nos estágios curriculares ou em programas de iniciação à docência, evidenciam modos de construção de experiências de participação das crianças em um grupo de pares. São narrativas que testemunham curiosidades e ideias sobre o mundo físico, natural e simbólico. Atos de pensamento e palavras que traduzem leituras do mundo, modos de interpretar e se apropriar de signos e símbolos de seus grupos culturais em um processo criativo de significações. Estes

processos de produção cultural, visíveis nas narrativas seriam invisibilizados em escolas que centralizam a linguagem escrita e definem o que deve ser aprendido, antes mesmo de as crianças chegarem.

Mas, a ação pedagógica na Educação Infantil pressupõe um encontro entre culturas e a necessidade de adultos/as com formação profissional para ampliar as experiências sociais das crianças. Ou seja, a contradição entre as culturas institucionais e adultas com os modos de ação, linguagens e expressões das crianças coloca em movimento um círculo de produção cultural na infância, ou seja, de produção de sentidos, ideias e representações sobre o mundo, que é próprio das crianças.

Neste capítulo, apresentamos uma abordagem pedagógica desse processo que tem sido experimentada e estudada no Observatório da Infância e Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Programa de Residência Pedagógica em Pedagogias e Culturas da Infância, desde 2022, inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire que denominamos de Círculos de Culturas da Infância (CRIA).

### **Pressupostos epistemológicos do CRIA**

As narrativas com as quais iniciamos essa escrita evidenciam a capacidade de as crianças experimentarem um mundo que já difere dos modos funcionais com os quais nós, adultos, costumamos fazer. Trata-se de uma experimentação por curiosidade, prazer, foco na ação do momento e, não em resultados e produtos. A partir desse jeito de explorar o entorno, estranhar com pequenas coisas, perguntar, relacionar e descobrir, as crianças produzem modos de falar, sentir, perceber, agir, viver em um grupo social. Portanto, as crianças das narrativas do cotidiano vivido na Educação Infantil são seres sociais imersos em culturas, que interpretam o que vivem e produzem suas identidades culturais. Crianças que agem por curiosidade sobre os objetos que escolhem e desejam conhecer, testam suas hipóteses, estabelecem conexões inesperadas, surpreendentes, não

padronizadas e projetam imagens com o corpo inteiro em busca de significados das ações e dos acontecimentos. Nesse processo, transformam informações sobre o mundo pelo confronto de diálogos entre elas, adultos e artefatos culturais (Silva; Marques, 2019), criando expressividades e linguagens. Ou seja, produzem culturas da infância.

De acordo com Sarmiento (2003, p. 03), o conceito de culturas da infância designa a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Ou seja, é na articulação e na contradição entre as formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças e as culturas construídas pelas crianças nas interações, que se constituem os mundos culturais da infância. Tais culturas, no entanto, são silenciadas, inclusive na escola, em que as produções e vozes das crianças são negadas de todas as formas e as culturas dos adultos são impostas em uma via dupla de colonialismo. Um exemplo disso é a permanência de práticas de exposição de visualidades nas paredes das escolas e salas de referência que não são produzidas pelas crianças, tampouco traduzem suas experiências sociais.

As narrativas deste livro evidenciam modos de os/as adultos/as se posicionarem no encontro com as crianças. Uma posição de escuta e respeito com o jeito de as crianças agirem no mundo e construir sentidos para o que vivenciam. Uma posição de quem está descobrindo junto com as crianças, de quem quer deixar registrado esse momento que, embora instantâneo, pode ser memória das infâncias de um tempo e do tempo da infância de cada criança.

Quando a criança diz que a árvore frondosa do quintal da escola se chama *tamarada*, por exemplo, está criando uma forma poética de nomear a árvore que só é possível para nós pela via poética. Buscamos geralmente a ideia científica e racional para falar das árvores. As crianças, ao contrário, buscam associações com outras vivências pelos sentidos delas para si. Quando as crianças decidem que o cavalo feito de tecido vai se chamar fofura, observamos um modo peculiar de falar do animal que tem mais a ver com o significado que este animal tem para a criança e nas

sensações que provoca. Logo, as crianças criam e inventam palavras que não são dicionarizadas e, muitas vezes, não possuem lugar nas práticas educativas. E não são apenas palavras, mas imagens visuais por meio das expressões corporais, gestos e ações na brincadeira. Qual o lugar dessas criações na escola? Como professores e professoras se posicionam frente a elas?

Na narrativa *O cavaleiro e o seu cavalo* (Geice Paula Brito Pereira; Maísa Barbosa de Souza e Leila Lôbo de Carvalho), a professora percebe a relação construída pela criança com este animal nas suas vivências familiares, narra, registra, interpreta esse campo de interesse da criança e se propõe a organizar contextos de experiências artísticas, científicas, literárias, tecnológicas e sensoriais em torno da vida do animal e de modos de representação simbólica presentes em diversas linguagens, como a pintura, o cinema e a literatura.

O encontro entre as culturas institucionais organizadas com base nos conhecimentos e saberes existentes e as culturas dos/as adultos/as e das crianças acontece sempre mediado por uma concepção de cultura e educação. Isso significa que, na escola de Educação Infantil, o processo educativo pode acontecer com base na ideia de transmissão da cultura e, portanto, um processo linear que aniquila o que as crianças sabem, ou, ao contrário, com base na ideia de produção e interpretação das culturas. Em uma pedagogia que respeita as crianças e suas infâncias, este encontro de culturas precisa levar em conta a dialogicidade e a premissa de que as crianças produzem culturas e, portanto, não estão, simplesmente, consumindo a cultura adulta.

Como acolher o que as crianças vivem, sabem e dizem, sem deixar de lado o que a humanidade já produziu em termos de ciência, Arte e cultura? Esse tem sido um dilema para as pedagogias da Educação Infantil, sobretudo, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2009 e a afirmação de um currículo articulador das diversas experiências e saberes das crianças com o patrimônio cultural, artístico, científico, ambiental e tecnológico (Brasil, 2010).

Os pressupostos freirianos sobre o Ser social, a Educação e a Sociedade, bem como a curiosidade como princípio da relação eu-mundo podem constituir princípios para pensarmos nesses modos de articulação no campo do currículo da Educação Infantil, conforme defendemos em outros momentos (Silva, 2018; Silva; Silva, 2020; Silva, 2023). A ontologia do Ser social em Freire como ser da transformação pela ação e pela atividade criadora (Silva; Silva, 2020) torna-se visível em cada ato narrativo enunciado no início deste capítulo.

Nas narrativas, vemos como as crianças se inscrevem como alguém que está produzindo ideias sobre as coisas e compartilhando com outras pessoas e, não simplesmente, consumindo e operacionalizando ideias de outros. Esta produção e compartilhamento de ideias surge da ação social no mundo com outros humanos e é, portanto, um ato de humanização e produção cultural.

A concepção de linguagem em Paulo Freire e Vigotski apoiam estas formulações. Para Freire (2000), as crianças precisam experimentar hipóteses de ação, indagar e indagar-se, duvidar, testar os achados e revisá-los, enfim, de programar e não apenas seguir os programas impostos a elas. Para Vigotski (2010), as crianças nascem e vivem em um mundo de significados sociais já estruturados em um universo cultural. No entanto, o processo de apropriação desses significados do plano social para o plano pessoal não acontece por transferência. É um processo complexo de reprodução-criação de sentidos que ressignificam os referentes sociais pela/na ação. Pela ação imaginária das crianças na brincadeira, por exemplo, novos sentidos para objetos, outras materialidades, acontecimentos, pessoas e eventos são criados. Tais sentidos modificam a estrutura de significados que a criança já conhece e vice-versa. Isso designa que a ação social nas práticas culturais humanas é reguladora da linguagem e do pensamento, dialeticamente, formando um todo indivisível, como defendeu Vigotski (2010).

Nessa perspectiva, os sentidos elaborados pelas crianças precisam se abrir para outros, serem enunciados para que, aquilo que é singular, tenha interferência no que pode ser generalizado (Geraldi, 2005). Isso confere salutar importância ao modo como a escola de Educação Infantil aborda a construção de saberes pelas crianças, a apropriação das linguagens e a produção cultural.

A organização de espaços, tempos, materiais para a ação social das crianças, a elaboração de ideias na ação e o compartilhamento dessas ideias por diferentes linguagens, o modo de relacionar com o que as crianças fazem e dizem, o registro e ampliação dessas ideias e saberes pelos/as professores e professoras anunciam, a nosso ver, uma abordagem pedagógica. Um modo de conceber as crianças e seus saberes e de promover outros saberes pelas práticas educativas.

No Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB, iniciamos em 2022, o Projeto de Residência Pedagógica em *Pedagogias e Culturas da Infância*, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O subprojeto foi desenvolvido entre novembro de 2022 e abril de 2024, em duas escolas de Educação Infantil<sup>2</sup>, do município de Guanambi, Bahia, a EMEI Edite Maria Lima Ramos e a EMEI Vereador Jackson Baleeiro, com crianças de três anos de idade, suas professoras, três preceptoras e 18 residentes do Curso de Pedagogia. Neste subprojeto, buscamos construir e sistematizar uma abordagem pedagógica que:

- Pense as crianças como seres sociais e fonte de uma forma própria de saber e expressar que exprime suas experiências sociais;
- Reconheça as interações humanas e a brincadeira como guias do desenvolvimento cultural das crianças;

---

<sup>2</sup> Nossos agradecimentos especiais ao coletivo de profissionais da Educação Infantil das duas EMEIs, pela colaboração na construção de experiências de formação docente e experimentação pedagógica.

- Valorize os saberes e experiências territoriais das crianças e suas diversidades culturais na organização dos espaços, tempos e materiais;
- Construa relações de observação, registro e interpretação do que as crianças fazem e expressam na participação coletiva;
- Possibilite que as crianças acendam da percepção imediata para a experiência simbólica, criando formas de expressão diversas;
- Promova o compartilhamento das vivências individuais e construção de experiências sociais coletivas;
- Narre ações pedagógicas autorais de professores e professoras;
- Construa memórias da infância das crianças em contextos diversos.

A partir da experimentação pedagógica e estudos no campo das pedagogias da infância, temos sistematizado um modo de ação pedagógica que denominamos de Círculos de Culturas da Infância – CRIA. Trata-se de uma abordagem pedagógica fundamentada nos pressupostos freireanos sobre os Círculos de Cultura, na teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano (Vigotski, 2010), nos fundamentos das Pedagogias da infância que têm como referência, as crianças e suas infâncias em contextos distintos (Barbosa, 2010), e na Sociologia da infância (Sarmiento, 2003).

Para Freire (1999), educar é atividade de conhecer as situações vividas na realidade concreta e, portanto, há que se construir modos de problematizar as situações existenciais. Os círculos de cultura formulados por ele para a educação de jovens e adultos, ao realizar levantamento de temas e palavras geradores, bem como de situações existenciais de um grupo, são exemplos de alternativas à uma escola bancária que transmite conteúdos e ignora os saberes do grupo social. Os círculos de cultura partem de uma noção de cultura como “toda criação humana” (Freire, 2021, p. 143), de uma concepção de educação como ato dialógico de “alguém sobre alguma coisa”, bem como de uma ideia de pedagogia como comunicação das experiências humanas. Nesse sentido, a cultura é resultado da ação humana e, ao mesmo tempo, o processo de

apropriação das experiências humanas que se dá por criação e não por “justaposição e prescrição doadas”.

Ao partir da problematização das situações existenciais, os círculos de cultura propõem uma democratização da cultura, rejeita qualquer forma de invasão cultural e, por essa razão, rejeita métodos que apresentam situações já codificadas e posicionam pessoas como objetos que consomem os códigos de uma língua e um grupo cultural. Não se trata apenas de alternativa metodológica, mas de uma epistemologia materialista, histórico-cultural e dialética de educação que compreende o ser humano como alguém que se faz e faz a história e, portanto, é capaz de transformá-la ao passo em que se transforma e se educa com outros.

Algumas autoras já indicaram possibilidades de construção de círculos de cultura na pesquisa e práticas pedagógicas com crianças (Marques, 2018; Soares, 2019; Silva; Marques, 2019). Outros autores (De Angelo, 2012, p. 111) discutem a necessidade de alternativas curriculares para a Educação Infantil que sejam capazes de problematizar os conceitos que emergem dos saberes oriundos das práticas e vivências das crianças, e se ocupem do “interesse e a curiosidade pelo conhecimento do mundo”. Um currículo que possa provocar um cotidiano de situações que

Desafiem as crianças (na interação entre elas, com os adultos e com o mundo) a se expressar e a se comunicar nas diferentes linguagens, à criação e organização de pensamentos e ideias, ao desejo de conviver, brincar e trabalhar em grupo, à possibilidade de mediar e resolver problemas e conflito (De Angelo, 2012, p. 116).

A necessidade de pensar alternativas curriculares é premente, uma vez que a investida neoliberal na Educação Infantil, por meio da padronização de recursos e insumos pedagógicos tem, cada vez mais, definido um plano unificador dos saberes das crianças. Além disso, os anos pós aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) assistem a muitas tentativas de reprodução de abordagens pedagógicas sistematizadas em contextos

européus, que embora sejam relevantes no campo da produção de conhecimentos em pedagogias da infância, não podem ser transportadas para outras realidades como se fossem métodos. Esta provocação é para que possamos nos apropriar de pedagogias existentes, interpretar e criar modos de ação pedagógica que tenha como referência os mundos culturais da infância.

Em diálogo com o pensamento e pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire, argumentamos que precisamos constituir pedagogias que possibilitem fortalecer as culturas da infância e não sua invisibilidade e silenciamento. Que compreendam as ações, linguagens e expressões das crianças como cultura. Pedagogias que pressupunham uma visão popular, humanista e progressista de culturas da infância. Para isso, é urgente uma organização social do conhecimento na Educação Infantil que problematize as condições da infância e as situações existenciais de todas as crianças. Portanto, os conteúdos da ação pedagógica devem emergir dessa leitura da realidade, do contexto e das necessidades sociais dos bebês e outras crianças. Nesse sentido, a organização do que constituirá o foco da ação pedagógica partirá de enunciados das ações, expressões dos bebês e crianças nas interações e brincadeira, aqui compreendida como ação/imaginação das crianças na construção de sentidos para suas experiências sociais (Silva, 2021).

A ideia de círculos de cultura, em si, já é simbólica do ponto de vista antropológico, uma vez que a circularidade das culturas brasileiras designa um processo de imbricações culturais entre povos, classes e gerações. Além disso, a imagem circular representada pelos rituais de roda e danças circulares em diferentes tradições de povos originários simboliza círculos culturais na formação do povo brasileiro. Entendemos, portanto, que culturas são resultantes de processos e movimentos dialógicos que só podem ser compreendidas e reconstituídas por meio da interpretação de seus signos, significados, práticas, produções e imaginários (Ginzburg, 1987). Ou seja, a circularidade da cultura, em uma abordagem dialética e dialógica, possui uma dimensão semântica e socioantropológica que designa o movimento de

apropriação, pelos mais jovens de um grupo, das culturas nas práticas sociais. Daí, que o termo CRIA não é uma sigla específica para Círculos de Culturas da Infância, mas uma alusão ao processo de apropriação/criação de linguagens e significados e, portanto, de culturas na Educação Infantil. Para isso, optamos por conservar o vernáculo *cria* da palavra criança, que deriva do termo *creare* (Houaiss, 2001), matriz da criação e inventividade humanas desde a infância.

A pluralidade e a diversidade das experiências sociais que constituem as vivências das crianças e as culturas infantis são geradoras de ideias para o currículo que acolhe a diversidade por meio da pergunta, da escuta, do diálogo, da curiosidade e da observação cotidiana. Isso designa um processo de construção de culturas da infância na medida em que singulariza a subjetividade de cada criança, pressupõe regularidade, repetição, padrões culturais e participação em um grupo coletivo como princípios para que a cultura da infância seja constituída. Um processo circular no sentido literal do termo, que, por sua natureza, é dialógico e problematizador.

Compreendemos os Círculos de Culturas da Infância como alternativa a projetos pedagógicos que pressupõem a definição de uma lista de conteúdos, uma sequência de datas comemorativas e temas definidos desde o início do ano letivo. Alguns pressupostos importantes sobre as crianças, suas infâncias e culturas fundamentam a abordagem pedagógica, conforme figura 01, abaixo.

**Figura 01:** Pressupostos dos Círculos de Culturas da Infância - CRIA



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na abordagem do CRIA, bebês e demais crianças são pessoas que vivenciam as circunstâncias, particularidades e contingências de seu tempo e território. Isso permite falar em uma cultura que é produzida no encontro entre crianças, adultos/as, materialidades e artefatos simbólicos ofertados pela via da escola. Nesse círculo, as crianças não estão simplesmente internalizando valores culturais, mas recriando a partir da convivência e ação coletivas.

### **Dimensões dos Círculos de Culturas da Infância - CRIA**

Designamos por círculos de culturas da infância uma abordagem pedagógica para a Educação Infantil que pressupõe a natureza dialógica da organização dos contextos e jornadas educativas em relação à condição e existência dos bebês e crianças, seus modos de ser e estar no mundo, de agir e expressar por meio da participação no grupo social. Este círculo pressupõe:

- A organização de contextos culturais (espaços, tempos, artefatos culturais e relações) contextualizados com os territórios de identidade das crianças e os modos de viver em cada lugar;
- A observação, registro e problematização de situações existenciais vividas pelas crianças, desde bebês;
- A comunicação dos saberes para todo o grupo por meio da produção e compartilhamento de **narrativas do cotidiano**;
- O levantamento de temas geradores a partir de questões, curiosidades, desejos, ideias e necessidades do grupo;
- A ampliação do universo vocabular, dos saberes e curiosidades das crianças por meio dos patrimônios que a humanidade já produziu no campo da Arte em suas diferentes vertentes, da Literatura, das ciências e tecnologias.

A figura 02 representa a circularidade do processo de produção cultural que pode ser potencializada com a abordagem do CRIA. O Círculo busca evidenciar que a convivência coletiva na Educação Infantil promove a criação de símbolos, ideias e sentidos para o que acontece entre família, escola e outros contextos, que estruturam modos de pensar, imaginar, falar, narrar, expressar, ser, agir, pertencer. Nesse processo, há uma produção de culturas da infância na interação com os espaços, materialidades, pessoas, linguagens e culturas.

O CRIA explicita um modo de organizar a ação pedagógica para potencializar a concepção de criança como ser que produz cultura (Brasil, 2010). Esta organização perfaz círculos de relações entre os saberes das crianças e os conhecimentos já produzidos que só podem ser identificados nas situações existenciais. Para isso, algumas dimensões compõem o processo de produção cultural na Educação Infantil, nesta abordagem. Embora nenhuma dimensão prescindida de outra ou prevaleça sobre outra, faz-se necessário apresentar cada uma, para evidenciar as conexões entre elas.

**Figura 02:** Abordagem pedagógica dos Círculos de Culturas da Infância - CRIA



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

*Situações existenciais:* As situações existenciais vividas pelos bebês e crianças dentro e fora da instituição ganham espaço quando a escola de Educação Infantil organiza contextos de brincadeira e interações que levam em conta os modos de vida das crianças em cada território e lugar.

*Organização de propostas de experimentação - espaços, tempos, materiais e artefatos culturais para interações e brincadeira:* Possibilitar que as culturas das crianças entrem na escola e ocupem espaço no currículo, a organização do conjunto das práticas, dos espaços, tempos, materiais, artefatos culturais e relações com profissionais da escola, precisa ser pensada a partir de uma ideia de criança ativa, participante, que se apropria de linguagens e culturas na imersão social, por meio da experimentação de suas próprias intenções, escolhas e ideias.

Isso quer dizer que uma sala referência com mesas e cadeiras individuais, papel e lápis, não dialoga com essa concepção de

multiplicidade de experimentações e linguagens no cotidiano, tampouco uma jornada educativa que centraliza no uso da sala referência, sem qualquer outro espaço de ampliação das experiências estéticas. Quais espaços temos nas escolas de Educação Infantil? Como esses espaços são organizados? Quais experiências as crianças vivem em cada espaço? Quais tempos para cada contexto de experiência e como estão distribuídos na jornada diária? As produções culturais veiculam quais imaginários?

*Ação/imaginação:* A brincadeira e as interações das crianças com esses artefatos das culturas promovem a criação de linguagens para expressar ideias que, ao serem narradas por adultos, são compartilhadas entre as crianças e produzem culturas de pares. Os espaços, tempos e artefatos para brincar na Educação Infantil são pivôs de experimentação de linguagens pelas crianças, de modos de testar suas ideias, de criação de símbolos para enunciar suas ações e, sobretudo, de criação de sentidos para o vivido. Ou seja, a brincadeira é espaço de produção narrativa e de experiência, pois a ação é pensada e comunicada a outros.

Nesse sentido, o conjunto das práticas na Educação Infantil não deve prescindir de uma concepção ampla de brincadeira como toda atividade imaginária que pode emergir da relação com diversos artefatos culturais para além do brinquedo, como livros literários, fotografias, pinturas, imagens e narrativas, musicalidades, dança, teatro, cinema, materiais não estruturados, entre outros. Estes artefatos culturais ou as produções artísticas transcendem as formas e significados instituídos, o tempo presente e o local em que vivem, e, portanto, levam a perguntas e ideias novas a partir do imaginado, conduzem a problematização de sentimentos, medos e questões do mundo social.

*Problematização/perguntas geradoras:* Na observação das situações existenciais que as crianças comunicam, sobretudo na brincadeira e nas interações com outras, é possível formular questões sobre como brincam, do que brincam, o que dizem e narram sobre suas vidas, quais suas perguntas, curiosidades, desejos, conflitos emergem. Este movimento de ir e voltar às

questões é permanente e deve sustentar a relação com as ações e linguagens das crianças.

*Narrativa do cotidiano:* Quando o/a professor/a formula uma pergunta geradora a partir do que observa nas situações vividas pelas crianças e compõe uma narrativa, está colaborando para o compartilhamento de significados sobre a situação, a transição entre um campo de interesse individual e o coletivo, além de representar a experiência direta por meio da linguagem escrita e outras imagens. Esta representação escrita e visual amplia a percepção e sustenta a memória sobre o que é vivido, sobre suas ideias e saberes, a partir do modo como o outro também fala e pensa o mesmo problema ou situação.

Por isso, no CRIA, é fundamental o compartilhamento da narrativa nas rodas de conversa e nos murais e paredes da sala de referência e outros espaços da escola, como uma produção cultural do grupo e, não apenas, um registro burocrático. A narrativa do cotidiano é dispositivo pedagógico e político, pois contribui para que as ações das crianças não se esgotem em si mesmas no momento vivido, ao serem comunicadas para si e para outras pessoas, constituindo a experiência histórica das crianças. É ainda, uma alternativa ou um mecanismo para tornar possível estabelecer laços com o outro ao contar histórias vividas, bem como resgatar histórias macro (Kramer, 2003).

A narrativa do cotidiano é, ainda, instrumento de reflexão para o planejamento da ação pedagógica. Para isto, propomos uma *estrutura interpretativa da narrativa* a fim de identificar conteúdos das culturas da infância que podem mover o círculo de produção cultural na escola. Esta estrutura inclui questionar a partir da leitura da narrativa: quem fez o quê, onde, com quem e com o quê; o que as crianças fazem e dizem; do que brincam; quais curiosidades, dúvidas, conflitos, necessidades de saber e realizar algo; qual ideia/desejo/interesse central está movendo as ações das crianças; como ampliar esses saberes das crianças e o que utilizar para isto. A partir destas interpretações, é possível estruturar o *plano de ação pedagógica*.

*Linguagem criadora:* No CRIA, é possível evidenciar processos de uso, criação, invenção e produção cultural. Produção cultural como experiência de linguagens enraizadas em seu grupo cultural que tornam a convivência coletiva possível e consolidam relações de pertencimento. A criação de linguagens emerge da ação no/sobre o mundo a partir da nossa necessidade de significar este mundo para nós. Sem ação social ou atividade sobre a materialidade, seria difícil imaginar a criação de universos simbólicos. Na brincadeira, por exemplo, a curiosidade de imaginar possibilidades de ação a partir de determinado objeto, faz emergir a necessidade de comunicar para outros esse sentido particular que atribuímos. Ou seja, a necessidade de tornar inteligível para outros que uma perna de mesa quebrada é transformada pela ação imaginária em um cavalo, por exemplo. Há necessidade aqui de comunicação que, muitas vezes, os adultos precisam tornar inteligível a experiência individual para o grupo.

Quando as crianças criam expressões corporais, gestos, traços e outras formas de representar o cavalo, estão criando atos de pensamento entre a percepção do animal cavalo e o cavalo pensado e imaginado. É ato de linguagem e, portanto, de pensamento que organiza nossa experiência no mundo e permite que as coisas existam para nós, mesmo na sua ausência. Isso é o fundamento do humano. A primeira grande criação humana. Esse processo de produção cultural na Educação Infantil implica menos saber informações sobre o cavalo do que olhar um cavalo, conhecer o animal, tocá-lo, ouvir histórias e narrativas diversas sobre este animal, apreciar imagens em diferentes fontes de divulgação, brincar com o significado de montar a cavalo e criar meios de compartilhar sentidos sobre ele com outras pessoas. Então, o CRIA potencializa um processo de produção de significação, na medida que os sentidos pessoais são transformados nas ações coletivas, na experimentação cotidiana e no compartilhamento de narrativas, restituindo a experiência social.

Tomando como base a narrativa *O suco do tamarindo* (Gustavo Alves de Oliveira), podemos observar como a ação pedagógica da

professora e do residente organizam contextos de produção do suco de tamarindo a partir da observação da curiosidade de algumas crianças com este fruto do quintal da escola (situação existencial) e de algumas questões: Que fruto é este? Qual seu nome, sabor e o que podemos fazer com ele? (pergunta geradora/problematização). A organização do contexto de experimentação do suco possibilita problematizar o que pode ser utilizado na produção e como fazê-lo. A organização de contextos com artefatos culturais com os quais as crianças participam brincam (agem/imaginam) e veem suas ideias serem ampliadas por outras narrativas possibilita criar símbolos que representam as ideias (linguagens criadoras e significações), como por exemplo a expressão diante do azedo e os nomes dos materiais utilizados. Há a criação de oportunidades, por parte do/a professor/a, para que o grupo amplie saberes sobre a árvore por meio de diferentes imagens, narrativas e produções culturais.

### **Notas em defesa da construção de uma pedagogia da infância com as crianças**

A sistematização de uma abordagem pedagógica das culturas da infância na escola de Educação Infantil é um esforço político para assegurar relações democráticas entre adultos e crianças, o respeito e valorização de seus saberes e linguagens, e, sobretudo, o cuidado como ética que guia a ação educativa na perspectiva de assegurar o processo de individuação e subjetivação das crianças que, cada vez mais cedo são inseridas em contextos coletivos.

Os círculos de culturas da infância poderão promover, documentar e ampliar os modos de ser criança em cada cultura por meio da observação e interpretação das interações e da brincadeira das crianças, dos saberes, linguagens e representações que as crianças fazem nas suas ações e expressões. Nesse círculo, a ação/imaginação das crianças com artefatos das culturas é central como direito de as crianças expressarem e exprimirem situações

existenciais, que podem ser pensadas no planejamento de novas ações pedagógicas.

Apoiar as crianças na significação do que vivem é apoiar o processo de ampliação dos seus saberes em um ciclo dialógico que potencializa a curiosidade e a descoberta capazes de particularizar e singularizar cada criança em relação ao grupo. No CRIA, a narrativa do cotidiano produzida pelos/as professores/as e crianças é uma construção dinâmica da experiência situada historicamente e, por isso, narrar é ato de organizar a experiência pessoal e coletiva para si e para os outros. No entanto, não se trata de mero relato descritivo de sequência de fatos. É o exercício de tornar o contexto social vivido um campo teórico e assumir uma atitude epistemologicamente curiosa, indignada e inquieta diante dele, como defende Freire (Freire, 2011a).

Nesta abordagem, tanto as crianças poderão viver experiências de cultura, de criação de sentidos, linguagens, modos de ser e agir, quanto os/as profissionais da Educação Infantil poderão vivenciar processos de formação cultural, como produtores e intérpretes do que as crianças expressam. Esta formação cultural é uma via na contramão da instrumentalização da docência, da mercantilização do que é consumido nas escolas, do produtivismo propagado contra o tempo da experiência de sentir, fazer, refazer, construir, desconstruir, relacionar.

## Referências

- BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/COEDI, 2010.
- DE ANGELO, A. Educação Infantil e currículo: contribuições freirianas ao debate. *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 113-125, 2012.

- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.23, p. 7-20, 2005.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: O cotidiano e a história de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, n. 21, 2003.
- SILVA, A. F. da; SILVA, E. de B. T. Cartas de Paulo Freire a uma criança e os princípios de uma pedagogia da infância. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 40, n. 76, p. 37-47, maio/ago. 2018.
- SILVA, E. de B. T. *Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- SILVA, E. de B. T.; SILVA, A. F. As crianças, o quintal e o mundo: diálogos de Paulo Freire sobre a infância. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 06, n. 11, 2021.
- SILVA, M. R. P. da; MARQUES, R. F. B. Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. *Educação*, Santa Maria, vol. 44, nov. 2020.
- SOARES, S. *A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil: a prática pedagógica de uma professora*. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Texto original de 1934).

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## A CÂMERA DE SEGURANÇA

Deyse Alves Rocha  
Leila Lôbo de Carvalho

Na tarde de uma quarta-feira, por volta das 13h30min, cheguei à EMEI Edite Maria Lima Ramos e, nesse horário, a maioria das crianças da turma do 3º período "A" ainda estava no momento da soneca. Nessa tarde, cinco crianças que não haviam dormido, brincavam no pátio e, outras duas que haviam acabado de despertar, também estavam ali.

A professora trouxe um pote com peças de lego e colocou na mesa do refeitório para que as crianças pudessem brincar. Elas começaram a montar robôs, pontes e muitas outras coisas. Por um instante, me virei para montar um robô de lego com Carlos (4 anos e 3 meses). Nesse momento, sinto uma cabeça encostar em mim e olho para o lado. Era Luiz Gustavo (4 anos e 1 mês) chorando! Percebi, então, uma marca de dentes no seu braço. Ele havia sido mordido! Ninguém quis admitir ser autor da mordida. A professora Leila acolhe Luiz que chorava e pergunta quem havia mordido. As crianças apontavam umas para as outras dizendo que foi o colega.

A professora aponta para a câmera de segurança que fica virada para o refeitório e diz que havia registro do momento e que seria importante que quem mordeu o colega se desculpassem com o amigo que estava triste. Bastou isso para a câmera despertar a curiosidade das crianças e todo mundo queria saber mais sobre o objeto espião e o que havia sido registrado por ela.

Alguns minutos se passaram e percebi Carlos correndo para lá e para cá, atravessando em passos ligeiros a porta que abre caminho para o pátio e para a secretaria da escola.



Curiosa, me aproximo da cena e escuto-o falando em frente a câmera:

*-Eiii eu estou aqui!* Disse Carlos, enquanto corria para a sala, para lá e para cá, indo e voltando em frente da câmera. *- Tia, eu tô bem aqui. Olha o que eu sei fazer!* Pulava ali em frente.

Então, perguntei:

*-O que você está fazendo aí?!*

Ele ria e a apontava para câmera.

*-Olha lá!*

Neste momento Heloísa (3 anos e 7 meses) se aproximou e Carlos apontou novamente para a câmera e ordenou:

*-Fica parada aí. Não sai não que eu vou lá dentro te ver!* Disse Carlos, enquanto corria novamente para a porta!



Ele não cansava, dançava, pulava e, até mesmo, dava cambalhotas!

Foi nesse momento que Arthur (4 anos e 4 meses) percebeu os pulos de alegria e se aproximou, sem parecer entender muito bem o que estava acontecendo.

No entanto, começou a pular também e dançar ali em frente.

Crianças participantes:

Arthur (4 anos e 4 meses)

Carlos (4 anos e 3 meses)

Heloísa (3 anos e 7 meses)

Luiz Gustavo (4 anos e 1 mês)

Escola Municipal de Educação Infantil Professora Edite  
Maria Lima Ramos, Guanambi – Bahia.



## VAMOS CONHECER A COZINHA DE DONA MARIA?

Patrícia Chaves do Nascimento  
Susane Martins Silva Castro

Com a intenção de promover um contexto de experiência de brincadeira junto às crianças, estruturamos um convite à ludicidade. Assim, nossa opção foi montarmos uma cozinha, por ser reconhecidamente um espaço social que é corriqueiramente frequentado pelas crianças, possibilitando a realização de práticas de alimentação que pudessem aguçar a curiosidade, imaginação, criatividade e exploração sensorial no ato de preparar uma receita.

Nesse sentido, o contexto *A cozinha de Dona Maria* foi organizado no dia 15/06/2023, com as crianças do I período (4 anos) de um Centro de Educação Infantil. Ao adentrarem a sala de referência, as crianças correram os olhos pelas frutas, *tupperwares*, fogão, panelas e geladeira distribuídas ao longo do espaço. Logo começaram a indagar:

- *Tia, o que vamos fazer hoje?* (Elias, 4 anos e 8 meses).
- *Posso brincar de fazer comidinha?* (Micaela, 4 anos e 11 meses).

Respondemos atentamente a todos os questionamentos feitos, enquanto as crianças exploravam e brincavam com as materialidades do contexto.

Após alguns minutos explorando e brincando, animadamente, com as materialidades dispostas, as crianças convidaram Dona Maria (personagem idealizada e interpretada pelas estagiárias ao longo do estágio) para participar da brincadeira. A presença e Dona Maria alegrou ainda mais as crianças que se viam extasiadas com a proposta de ajudar a personagem a preparar uma receita deliciosa. Dona Maria então fez o convite:

- *Vamos preparar uma salada de frutas?*

As crianças foram provocadas a lavarem as mãos. Feito isso, fomos ajudá-las a vestirem os aventais e, então, cada criança foi

pegando os pratos e facas de plástico. Começamos a problematizar sobre quais frutas eram necessárias para fazer a salada de frutas. Fomos surpreendidas com alguns segundos de silêncio, percebendo que as crianças olhavam para as frutas dispostas na mesa e para nós. Luan então rompe o silêncio, dizendo:

- *Banana, maçã e laranja* (Luan, 4 anos e 9 meses).

Luan foi seguido por outras crianças que repetiam o que o coleguinha dizia. Após escutarmos por um tempo as falas das crianças, acompanhamos todo o processo de preparação da salada pelas crianças. Elas escolheram as bananas, descascaram, cortaram. Em seguida, a laranja, mamão, abacaxi e por último a maçã.



As imagens retratam o contexto preparado, a cozinha organizada para o brincar e as crianças cortando a maçã para o preparo da salada de frutas. Enquanto cortavam as frutas, as crianças mantinham bastante atenção sobre a forma correta de pegar na faca, apoiar e cortar em pedaços pequenos os alimentos. Durante esse período, observamos que elas conversavam sobre o ato de cozinhar que vivenciam em casa, os diferentes pratos que já haviam experimentado, além de relatar como gostavam de ajudar as mães ou pais no preparo dos alimentos.

Foi com muita curiosidade e alegria que as crianças exploraram os alimentos: muitas cheiravam, outras sentiam a textura, o sabor e observavam atentamente a cor das frutas que estavam manuseando. Em pouco tempo, todas já haviam cortado tudo. Então, em círculo, acompanharam Dona Maria finalizar a salada.

Tudo pronto, a salada foi degustada e o que sobrou foi distribuído em potes que as crianças puderam levar para casa.

O contexto de experiência culinária proposto possibilitou que as crianças praticassem ações que elas tanto veem em seu cotidiano. Mediante a observação, reflexão e escutas das linguagens das crianças, observamos a importância dessa ação para a apropriação dos sentidos da alimentação e dos sabores pelas crianças.

Dessa forma, mediante as vivências, reflexões e análises realizadas, foi possível compreender que as materialidades, tempo, espaços, diálogos, interações e brincadeira corroboram para que as crianças possam se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, seja por meio da troca de informações entre si ou com os adultos, no preparo de receitas imaginárias ou reais, na descoberta de novos cheiros, gostos e sabores, no contato com materiais diversos. Assim, entendemos que criar contextos para que as crianças ampliem seus repertórios culturais é objetivo e função da Educação Infantil.

Crianças participantes:  
Elias (4 anos e 8 meses)  
Luan (4 anos e 9 meses)  
Micaela (4 anos e 11 meses)

Centro de Educação Infantil Eufrosina Borges Dourado,  
Bom Jesus da Lapa, Bahia.



## SERÁ UMA FORMIGA CARNÍVORA?

Gisselle Keylla da Silva Cruz  
Jaqueline Cirqueira Borges

Em uma segunda-feira dessas, convidei as crianças do Infantil II para realizar um passeio na pracinha do bairro da escola. A Praça do Alto do Cristo, é um lugar bem atrativo. Tem muitos canteiros, árvores, quadra esportiva e até um parquinho.



O nosso combinado era que observassem com muito cuidado o que havia ali, insetos, aves, plantas, sementes, pedras e todos elementos da natureza que achassem interessante. Após a observação, brincaríamos um pouco no parquinho e depois voltaríamos para sala.

E, assim que chegamos na praça, começaram as observações. Cada olhar atento descobria uma coisa:

- *Tia, achei um inseto. É uma abelha!* Gritava uma.

- *Tia, achei uma folha. Olha! Essa tem uma forma diferente!* Gritava outra.

- *Tia, achei uma árvore muito alta!* Uma falava dali.

- *Tia, achei uma florzinha bem pequenininha!* Outra falava daqui.

Assim, cada criança mantinha os olhares atentos para encontrar algo para dizer que seria a autora de tal descoberta. Cada uma queria achar algo mais interessante que a outra!

Fim do passeio, voltamos para a sala referência. No entanto, o olhar aguçado para encontrar algo continuou...

Jennifer: - *Tia, achei um inseto!*

João Miguel: - *E olha, é uma formiga!*

Todos levantaram para ver e se aproximaram da tal formiga, menos Levi que se manteve sentado em sua tranquilidade de sempre.

Levi: - *Gente! Cuidado! Pode ser uma formiga carnívora!*

João Miguel intrigado com o que Levi disse, olhou rapidamente, aproximou-se da formiga e disse:

João Miguel - *Vem ver se é!*

Levi: - *Olha a cor dela, é amarela? Se for aquelas amarelas, pode pegar que não tem nada, mas se for aquelas vermelhas, ou se for aquelas pretas grandes, são carnívoras. Eu conheço as formigas carnívoras.*

Jennifer: - *Mas vem aqui Levi, vem ver se essa é carnívora!*

Levi se aproxima para constatar se a formiga encontrada seria ou não uma formiga carnívora e diz:

Levi: - *Podem brincar com ela, não tem problema, essa é amarela. Agora, se fosse grande e preta não podia brincar.*

Luana: - *Então, vamos brincar com ela!?*

As crianças começaram a brincar com a formiga, cada uma queria que a formiga caminhasse um pouco em sua mão e braço. Foi aquela festa! Eu me aproximei para registrar e observar as crianças brincando.

No meio da brincadeira, Nicolas pergunta:

Nicolas: - *Será que essa é mãe, Levi?*

Levi: - *A mãe é a rainha!*

Tia Keu- *Mas será que essa é a rainha?*

Levi: - *Não, essa não é a mãe. A rainha não sai, ela fica lá dentro do formigueiro. Eu sei tudo de formiga!*

Tia Keu: - *Nossa Levi, que legal! Onde você aprendeu tudo isso?*

Levi: - *Eu tenho um joguinho de formigas!*

Laura: - *Tia, eu também sei de formiga. Vocês sabiam que tem formiga que voa?*

Levi: - *É verdade Laura, tem formiga que voa, mas não é carnívora!*



A partir desse dia, todos os momentos de vivências no pátio da unidade, as crianças brincavam com as formigas, traziam para me mostrar e contavam alguma coisa sobre elas.

Em um desses momentos no pátio, uma criança ficou aos prantos quando outra, matou uma formiga intencionalmente. Isso nunca mais seria admitido!

Assim, a escola se transformou em um grande território de descoberta, pesquisa e investigação das crianças e, nesse constante processo na busca das sutilezas do cotidiano, as experiências se ampliaram.

As crianças foram convidadas a interagir e a brincar, a partir do conto “A cigarra e a formiga”, em contextos de desenhos de observação, bem como, documentários sobre a vida das formigas, entre outras experiências intencionalmente pensadas para desvendar o grande mistério – *Será uma formiga carnívora?*

Crianças participantes:

Levi (5 anos e 1 mês)

Luana (6 anos)

Nicolas (5 anos e 9 meses)

Jennifer (6 anos e 2 meses)

João Miguel (6 anos e 3 meses)

Laura (5 anos e 10 meses)

Escola Municipal Professor Manoel Teixeira Ladeia,  
Caetitê, Bahia.



## O CÉU

Lucinete Gonçalves

Era tarde de segunda, as crianças já haviam tirado a soneca e acordaram cheias de energia. Algumas saltitavam pelo pátio, subiam, desciam do escorregador, corriam por aqui e acolá. No entanto, um grupinho estava sentado logo à minha frente. Gustavo (3 anos e 10 meses), Ezequiel (4 anos e 2 meses) e Felipe (3 anos e 5 meses), interagindo entre si, quando ouvi:

- *Olha o céu!* - Disse Felipe apontando para que os colegas pudessem olhar também na mesma direção.

- *Cadê a pipa?*

Como se faltasse algo naquele azul imenso.

Ninguém percebeu sua inquietação, então logo saíram correndo. Eu os segui com os olhos até sumirem de vista. Fui atrás. Ana Heloisa (3 anos e 11 meses), Arthur

Felipe (3 anos e 6 meses), e mais alguns me seguiram. Encontrei-os debaixo do pé de manga. Felipe continuava inquieto olhando para o céu, deitei ali com eles para ver e os outros me acompanharam. Ficamos lá observando o quanto aquele céu estava bonito, mesmo parecendo “vazio”.





- O céu é azul. -  
Disse Ezequiel

- E as nuvens são  
brancas. Complementou  
Felipe.

Não havia a pipa  
que o Felipe tanto  
queria ver, mas a Ana

Heloísa que agora falava pelos cotovelos, fez descobertas incríveis.

- *Aquela nuvem parece uma coisa... Parece um pato!* - Disse  
apontando para as nuvens que passavam lentamente lá no alto. E  
ela continuou:

- *Aquela parece uma ovelha!*  
Apontando para outra nuvem  
um pouco maior que a  
anterior.

Agora o céu não parecia  
mais vazio, estava preenchido  
com a imaginação das  
crianças, sob diversas formas,  
cores, bichos e fantasias.



Crianças participantes:

Ana Heloísa (3 anos e 11 meses)

Arthur Felipe (3 anos e 6 meses)

Ezequiel (4 anos e 2 meses)

Felipe (3 anos e 5 meses)

Gustavo (3 anos e 10 meses)

Escola Municipal de Educação Infantil Professora Edite Maria  
Lima Ramos,  
Guanambi, Bahia.

### CAPÍTULO III

## O ACOLHIMENTO DA CURIOSIDADE DOS BEBÊS E CRIANÇAS COMO UM PRINCÍPIO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Jany Rodrigues Prado

**“Vamos conhecer a cozinha de Dona Maria?”** Assim começa a narrativa escrita por Patrícia Chaves do Nascimento e Susane Martins Silva Castro, fazendo-nos um convite, para por meio de uma escuta sensível, refletirmos sobre a importância da ação pedagógica. Ação pedagógica aqui compreendida na perspectiva de Silva e Almeida (2023), como uma ação de pessoas orientada por suas intenções e saberes que são tensionados e transformados num conjunto de práticas intencionalmente planejadas, a fim de garantir às crianças os direitos de brincar, experimentar, perceber, sentir, conviver, compreender os hábitos culturais de seu grupo social.

As crianças, quando brincam e vivenciam “A cozinha de Dona Maria”, demonstram em suas ações, os seus conhecimentos acerca do cotidiano, exploram diferentes materialidades, compõem papéis, como também expressam suas relações no espaço vivenciado (Silva; Almeida, 2023). Neste processo, procuram e desbravam caminhos para crescer.

Enquanto cortavam as frutas as crianças mantinham bastante atenção a forma correta de pegar na faca, apoiar e cortar em pedaços pequenos os alimentos. Durante esse período observamos que elas conversavam sobre o ato de cozinhar que vivenciam em casa, os diferentes pratos que já tinham experimentado, além de relatar como gostavam de ajudar as mães ou pais no preparo dos alimentos. (Narrativa de Silva e Castro, 2023).

Para Silva e Almeida (2023), a ação pedagógica compreende a criança como sujeito catalizador de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Uma criança que apresenta desejos e percepções do mundo social e de sua cultura. Uma criança potente, que age, brinca e transforma o meio social com suas ações, produzindo modos de ser, agir e expressar.

Uma criança curiosa, investigadora, que indaga, buscando compreender a si e ao mundo, e ainda mais, em fazer parte dele. Partindo dessa ideia, a curiosidade é uma força impulsional, ou seja, é compreendida, segundo Fochi (2021), como uma ontologia do ser humano, é o ponto chave, é a força impulsional da criança em seu processo de aprendizagem.

É na curiosidade, “que se instala o hábito da pergunta. São as perguntas que abrem as portas para o pensamento” Fochi (2021, p. 143). Planejar uma ação pedagógica que possibilite a investigação, o exercício da curiosidade da criança, é de extrema importância. Todavia, para tal feito, faz- necessária a atenção das professoras para esse planejamento e para uma escuta sensível das crianças, para acolher essa curiosidade natural, espontânea e ampliá-la, transformá-la em uma curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

A narrativa de Borges e Cruz (2023), já no título “**Será uma formiga carnívora?**” explicita o quanto uma pergunta pode fomentar a aprendizagem. Por meio de uma aula passeio na praça, intencionalmente planejada por elas, as crianças são convidadas a observar os elementos da natureza. “O nosso combinado era que observassem com muito cuidado, insetos, aves, plantas, sementes, pedras e todos os elementos da natureza que achassem interessante. Após a observação, brincaríamos um pouco no parquinho e depois voltaríamos para sala. (Narrativa de Borges e Cruz, 2023). Já na sala referência, quantas questões são levantadas pelas crianças:

Levi: - *Gente! Cuidado! Pode ser uma formiga carnívora!*

João Miguel intrigado com o que Levi disse, olhou rapidamente, aproximou-se da formiga e disse:

João Miguel - *Vem ver se é!*

Levi: - *Olha a cor dela. É amarela? Se for aquelas amarelas, pode pegar que não tem nada, mas se for aquelas vermelhas, ou se for aquelas pretas grandes, são carnívoras. Eu conheço as formigas carnívoras.*

Nicolas: - *Será que essa é mãe, Levi?*

Levi: - *A mãe é a rainha!*

Tia Keu: - *Mas será que essa é a rainha?*

Laura: - *Tia, eu também sei de formiga, vocês sabiam que tem formiga que voa?*

A narrativa evidencia as hipóteses e saberes apresentados pelas crianças. E, também a participação da professora em instigar o diálogo e a curiosidade delas acerca das formigas. A ação pedagógica, nesse contexto, possibilita que a curiosidade das crianças seja alimentada, propiciando que suas vivências sejam ampliadas e ressignificadas.

Ao acolher as perguntas e propiciar a formulação de outras perguntas, as docentes assumem o que Fochi (2021) chama de compromisso com a pergunta. Esse compromisso se alinha com a ideia de o conhecimento é inacabado e de que a Educação Infantil deve propiciar às crianças, a possibilidade de explorarem, imaginarem, fazerem, refazerem, criarem conjecturas, testá-las, elaborarem explicações sobre si e sobre o mundo onde vivem.

O diálogo, presente entre a professora e as crianças, permite uma importante situação de aprendizagem, além de permitir também que a curiosidade espontânea da criança - característica antropológica do ser humano - manifestada pelo comportamento de busca, de descoberta, transforme-se em curiosidade epistemológica. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, nos diz que: “[...] Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando [...]” (Freire, 2006, p. 87). Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se identificam as formigas, se são carnívoras ou não, se existe a rainha entre elas, enfim a querer saber os “comos” e os “porquês” das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica. Essa atitude de

espanto, do desejo de conhecer, de procurar a explicação dos fatos, de desvelar o desconhecido é a base para que todo conhecimento aconteça.

Para tanto, o estímulo à curiosidade epistemológica das crianças requer das professoras, a aquisição de saberes necessários para a prática docente, para o planejamento da ação pedagógica. Em seu livro *Professora sim, tia não* (2009), Freire destaca a escuta, a tolerância e a amorosidade. Ações só possíveis quando compreendemos a pedagogia da participação. Nesse sentido, a escuta sensível pressupõe escutar paciente e criticamente a criança, aprendendo a falar com ela e não para ela. Essa atitude requer também amorosidade, que se funde com o respeito e a valorização das crianças, viabilizando o diálogo com elas e entre elas.

Na narrativa “O céu” (Lucinete Gonçalves), a professora atenta, escuta, acolhe, dialoga e registra a conversa das crianças, que após a sesta, vão brincar no pátio, quando uma delas, o Felipe chama as demais para olharem o céu:

*Eu os segui com os olhos até sumirem de vista. Fui atrás. Ana Heloísa (3 anos e 11 m), Arthur Felipe (3 anos e 6 m) e mais alguns me seguiram. Encontrei-os debaixo do pé de manga. Felipe continuava inquieto olhando para o céu. Deitei ali e os outros me acompanharam. Ficamos lá observando o quanto aquele céu estava bonito, mesmo parecendo “vazio”.*

*- O céu é azul. Disse Ezequiel.*

*- E as nuvens são brancas. Complementou Felipe.*

Reconhecer o extraordinário no cotidiano. Isso implica reconhecer que na cotidianidade existe curiosidade, uma curiosidade espontânea, sem rigorosidade metódica, mas ela não é sem método, pois a curiosidade é metódica em si (Freire, 1996). Assim, olhar para o céu, admirá-lo, brincar com as nuvens, traz consigo outra forma peculiar de curiosidade, que Freire chama de “curiosidade estética”.

Há outra forma peculiar de curiosidade presente na atividade gnosiológica do ser humano. [...] Há outra forma curiosa de nos entregarmos gostosamente ao desafio. Trata-se da curiosidade estética. Ela me faz parar e admirar o pôr do sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza (Freire, 1996, p. 77).

Paulo Freire também afirma haver a necessidade de que, num determinado momento do “movimento” da curiosidade, esta se torne epistemológica, ou seja, que deixe sua espontaneidade própria do senso comum e opere com certo grau de rigor metódico. Para tanto, o papel do educador é de suma importância.

Ser professor da Educação Infantil envolve a capacidade de promover múltiplas interações, envolve o acolhimento e a ideia de pertencimento grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses das crianças, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural. É estar aberto para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que orientam suas práticas, as concepções que embasam suas ações e, não menos importante, ao estímulo à construção de uma identidade profissional que possa conduzi-lo a olhar o próprio percurso formativo em uma perspectiva de desenvolvimento profissional (Gomes, 2009).

Seja aceitando o convite para conhecer a cozinha de Dona Maria, seja para estudar as formigas e saber se elas são carnívoras, ou aceitando o convite de olhar para o céu e maravilhar-se com ele, as professoras, autoras dessas narrativas além de exercitarem o registro, a reflexão, a autoria, evidenciam a importância das relações. Para Freire (2009), o eixo do trabalho pedagógico não deve centrar-se somente na criança ou no adulto, mas sim nas relações estabelecidas entre eles, demonstrando dessa forma o respeito e o acolhimento que devemos ter quando as hipóteses e ideias das crianças são apresentadas.

Nessa direção, Pereira (2019, p. 76), afirma que “o ato de escutar é o que nos põe na relação com o outro”. Escutar a infância é extremamente complexo, pois se trata de um encontro com um outro que é diferente do adulto, é por isso inquieta e problematiza os nossos saberes, exigindo uma compreensão de nossa condição de inacabamento, de abertura para aquilo que desconhecemos e que, muitas vezes, nem nos dávamos conta desse desconhecimento.

Esse encontro deve ser permeado pelo acolhimento e pelo respeito mútuo, numa relação de amorosidade. Pereira (2019) ressalta que as crianças falam por meio de múltiplas linguagens que precisam ser decifradas pelo adulto com muita sensibilidade, atenção e respeito. Para tanto, é imprescindível que desenvolvamos a atitude de entrega à escuta e ao olhar sensível das crianças.

As narrativas presentes, neste livro, evidenciam esse exercício. É sempre extraordinário participar das aprendizagens presentes em cada trecho, onde somos surpreendidas a todo momento com novas descobertas que surgem das ações pedagógicas planejadas pelas professoras.

## Referências

- SILVA, E. de B. T.; ALMEIDA, L. M. de S. *Organizadores da ação pedagógica na Educação Infantil*. (Não publicado, 2023).
- FOCHI, P. S. A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos lúdico do bebê. *Revista Humanidades e Inovação*, Tocantins, v.8, n. 68, p 11-118, dez, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2009.
- GOMES, M. de O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PEREIRA, M. A. P. *Casa Redonda: Uma experiência em educação com crianças*. São Paulo: Editora Livre, 2021.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## O TÚNEL DAS POSSIBILIDADES: INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NO BERÇÁRIO

Vitória dos Santos Cirqueira  
Yasmin Pereira Lima  
Arinalda Silva Locatelli  
Marco Aurélio Gomes de Oliveira

Essa narrativa refere-se a uma experiência vivenciada pelas discentes Vitória Cirqueira e Yasmin Lima, com bebês da Creche Municipal, Maria de Lourdes, no estágio em Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT), no período de abril a junho de 2023.

O berçário, onde ocorreu o estágio, recebe 20 bebês. Nessa experiência, destacam-se três deles: Maitê (1 ano e 8 meses), Maria Alice (1 ano e 8 meses) e Ana Júlia (1 ano e 7 meses). Nos dias de observação, decidimos analisar as necessidades dos bebês conforme sua rotina. Percebemos que após o lanche, eles ficavam livres para brincar, depois banhavam, comiam novamente e dormiam até o horário em que seus responsáveis os buscavam. No tempo em que brincavam, não demonstravam muito equilíbrio e, em vários momentos, correram o risco de bater em uma mesa que ficava no centro da sala (mesmo havendo espaço suficiente ao redor).

Dada essa percepção, buscamos na literatura, materiais educativos para bebês e, a partir da obra *Ação educativa na creche* (2007), das autoras Jussara Hoffmann e Maria Beatriz da Silva, decidimos confeccionar um material denominado "Túnel das Possibilidades", a fim de trabalhar a noção espacial e as possibilidades de interações entre os bebês. Para tanto, utilizamos três caixas de papelão para produzir o túnel. Para que elas ficassem firmes e não separassem, grampeamos e revestimos com papel cartão, E.V.A e fita adesiva.

Ao chegarmos na creche, dispusemos o “Túnel das Possibilidades” no meio da sala e, de imediato, os bebês começaram a erguer os braços para que os tirássemos das cadeiras de alimentação. Depois que os colocamos no chão, não demos instruções sobre o que eles tinham que fazer, mas os deixamos livres para explorarem o túnel. Nesse momento, alguns bebês se sentaram sobre o material, outros arrastaram o túnel, outros puxaram o E.V.A e o restante se sentou em frente ao túnel e ficaram olhando. Depois desse momento de exploração inicial, começamos a estimulá-los a passarem pelo túnel, indagando:

- *Quem consegue passar por dentro do túnel?*

Nesse momento, a bebê Maitê (1 ano e 8 meses) se abaixou e passou por dentro do túnel. Logo em seguida, os outros bebês começaram a segui-la. Alguns ficavam com receio de passar e ficavam na entrada olhando para dentro, mas Maitê chegava, colocava as mãos no colega e o incentivava a passar. Por vários momentos, a escutamos falar:

- *Vai, vai! Vai “nenê!”*

Percebemos que Maitê era muito esperta e que não queria sair do túnel. Em vários momentos quis “furar a fila”, mas a instruímos a esperar a vez do colega. Como ela estava muito agitada, nossa solução foi pedir para que ajudasse os colegas a passarem no túnel até chegar a vez dela novamente, e assim ela fez.

Depois de um tempo, os/as bebês estavam entrando no túnel apenas de frente, sem explorar outros jeitos, então resolvemos provocá-los novamente, questionando:

- *Será que dá para passar pelo túnel de outro jeito? Sem ser apenas de frente?*

Eles ficaram apenas olhando por um tempo. Então perguntamos:

- *E de costas? Dá para passar?*

Logo, Maitê foi para a entrada do túnel e ficou olhando por uns segundos, até que se virou de costas e tentou passar, mas na sua primeira tentativa colocou o bumbum primeiro, e não conseguiu passar. Insatisfeita por não ter conseguido seu intento,

insistiu novamente, dessa vez, colocando primeiro os pés e, logo em seguida, o restante de seu corpo.

Aí veio a surpresa! Maitê percebeu que colocando primeiro os pés e depois o corpo, era possível atravessar o túnel de costas. Vibrando com sua conquista, Maitê bateu palmas e comemorou:

- *Aêêê!*

Maria Alice (1 ano e 8 meses), olhando Maitê tentou fazer o mesmo, mas ela só tentava colocar o bumbum e não conseguia passar. Depois de um tempo, Maitê veio e pegou nos pés de Maria Alice, sinalizando que ela colocasse primeiro os pés e ficou ajudando-a até que conseguisse passar. Depois que Maria Alice aprendeu a entrar de costas, enquanto esperava para entrar novamente no túnel, viu sua boneca no chão e a pegou com a intenção de passar com ela pelo túnel. Ao vermos a intenção de Maria Alice, sinalizamos com a cabeça positivamente e ela foi para a entrada do túnel. Olhou para dentro do túnel, para a boneca e para si, analisando a situação. Tentou colocar a boneca de lado, mas não passou, pois a caixa era estreita e, lado a lado, elas não conseguiriam passar; parou um tempo, analisou novamente a situação e logo depois, colocou a boneca dentro do túnel à sua frente, segurando-a com apenas uma mão, e começou a entrar no túnel, empurrando a boneca que estava à sua frente. Dessa forma, conseguiu passar.

Concomitantemente a esse feito, Ana Júlia (1 ano e 7 meses), que também estava com uma boneca, olhava atentamente para Maria Alice e foi fazer o mesmo. Para passar com a boneca, ela usou a mesma tática da Maria Alice. Entretanto, ela encontrou um problema: seu vestido, que ficava abaixo do joelho, a atrapalhava de engatinhar. Depois de várias tentativas, parecia que ela estava se cansando e os outros bebês apenas olhando-a. Com o passar do tempo, nós pensamos que ela iria desistir. Mas, como um jogador que decide o resultado da partida nos últimos minutos do segundo tempo, em uma nova tentativa em busca de êxito, ela entrou novamente no túnel com uma tática diferente: ao invés de tentar engatinhar, simplesmente arrastou seus joelhos que estavam em

cima do vestido. Com isso, conseguiu passar por dentro do túnel. Os bebês que estavam olhando-a vibraram junto com ela:

- Aêêêê!

**Foto 1:** Maitê



**Foto 2:** Ana Júlia



**Foto 3:** Maria Alice



Fonte: Acervo das estagiárias

Em todos os momentos desta experiência, na observação da formulação das hipóteses e experimentos por parte dos bebês, bem como nos resultados que obtinham, evidenciamos a assertiva de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 184) que “uma das coisas mais fundamentais que acontecem na brincadeira é a troca social”.

Além disso, brincando, os bebês aprendem, constroem e reconstróem possibilidades. A curiosidade de um torna-se a do outro e o desenvolvimento é partilhado coletivamente (Carvalho, Pedrosa; Rosseti-Ferreira, 2012). Outrossim, compreendemos a importância da unidade teoria e prática no exercício de uma escuta e olhar sensíveis sobre como os bebês entendem o mundo à sua volta.

Creche Municipal Maria de Lourdes,  
Tocantinópolis, Tocantins.

## Referências

- CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- HOFFMANN, J.; SILVA, M. B. *Ação educativa na creche*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

## CADÊ O GATINHO QUE ESTAVA AQUI?

Renata de Souza Guimarães  
Eva Lúcia Reis Pereira  
Ana Thais Fernandes da Silva

Era manhã de uma quinta-feira, na turma do 4º período A. Parecia um dia corriqueiro com crianças entre 4 e 5 anos, de uma escola da rede municipal, da cidade de Guanambi, Bahia. O momento da acolhida acontecia na sala referência e poucas crianças já estavam presentes. De repente, fomos surpreendidos pelo aparecimento de um filhote de gato. A visita inesperada foi mais que suficiente para despertar o interesse e curiosidade das crianças, surgindo a partir daí vários questionamentos.



- *Ele vai estudar com a gente?* (Lara Sophia, 4 anos e 9 meses).

- *Como ele veio parar aqui?* (José Miguel, 4 anos e 11 meses).

- *A mãe do gatinho está preocupada.* (Ágda, 4 anos e 10 meses).



Toda aquela movimentação despertou também a curiosidade das crianças do 4º período B, que já haviam notado a presença do gato nos espaços da escola antes dele adentrar à sala e correram para

observá-lo. O grupo de crianças aumentou, e, desse modo, surgiram outros questionamentos e a elaboração de algumas hipóteses.

- *Num outro dia vi ele na Pracinha e ele pulou no muro. Podemos devolver ele para a mãe. (Arthur, 4 anos e 9 meses).*

- *Ele tem que ficar com a gente para não ficar sozinho na praça. Será que ele tem nome? (Alice, 4 anos e 11 meses).*

- *E se o dono aparecer? (Ágda, 4 anos e 10 meses).*

- *Gato bebe água. (Ítalo, 4 anos e 8 meses).*

- *Ele come ração (George, 4 anos e 5 meses).*

- *O gato mia! (Miguel, 4 anos e 9 meses).*

- *Será que ele tem um nome (Ágda, 4 anos e 10 meses).*

- *Vamos escolher um nome para ele (Alice, 4 anos e 11 meses).*

- *Ele é menino ou menina? (Emanuel, 4 anos e 9 meses).*

Entendemos que a escuta das crianças é o primeiro passo que possibilita a garantia dos seus direitos, além de exercer também, respeito a elas. Foi a partir dessa escuta e, levando em consideração o grande interesse do grupo, que as professoras perceberam o momento como oportuno para discutir e produzir, juntamente com as crianças, ações que as possibilitassem explorar, manipular,



investigar, interagir, criar, relacionar e construir conhecimento sobre aquele animal.

A primeira atitude do grupo foi de acolher o animal, escolher um nome para ele e cuidar, oferecendo água e alimento, além de mantê-lo em um lugar seguro até o momento

de voltarmos para casa, com o intuito de que as crianças do turno vespertino também pudessem conhecer o gatinho.

No dia seguinte, as crianças chegaram empolgadas e buscavam pelo gatinho por todos os cantos da escola. Depois de uma busca incansável e frustrante, retornamos para a sala referência e listamos algumas suposições do que poderia ter ocorrido.

- *Acho que a mãe dele veio buscá-lo!* (Yara Beatriz, 4 anos e 5 meses).

- *Não! Ele voltou para praça!* (Davi, 4anos e 1 mês).

- *Vamos atrás dele!* (Alice, 4 anos e 11 meses).

Diante do que as crianças propuseram, realizamos uma busca sem sucesso, pela praça do bairro na intenção de encontrarmos o gatinho. Aproveitamos o passeio para coletarmos também, alguns elementos da natureza que posteriormente usamos para realizar a releitura da tela “O Gato”, de Romero Britto.



O sumiço do gatinho não foi motivo para o desinteresse das crianças. A empolgação era notória e as inquietações e perguntas surgiam o tempo todo.

Durante um longo período, promovemos ações pedagógicas baseadas nas escutas, interesses e espontaneidade daquele grupo, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a temática.



Observamos outra obra de arte que traz o gato como elemento principal, realizamos a releitura fotográfica da obra, construindo juntamente com as crianças, os elementos necessários para compor a ambientação. Buscamos descobrir junto com as crianças as letras e a quantidade de letras utilizadas para registrar a palavra gato. Aprendemos sobre a história do Tangram e as inúmeras possibilidades de formarmos figuras de gatos com aquelas peças.



Por fim, contamos ainda com a presença de uma médica veterinária que no auxiliou a esclarecer todas as dúvidas e curiosidades das crianças durante todo o processo, para em seguida, registrar as nossas descobertas.

Escola Municipal Maria Regina Freitas, Guanambi, Bahia.



## CAPÍTULO IV

### DIMENSÕES DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS

Elenice de Brito Teixeira Silva  
Larissa Monique de Souza Almeida

Após o banho, um grupo de bebês explora um espaço vazio da sala referência. As estagiárias identificam necessidades de equilíbrio dos bebês e contrastam com a análise de que os espaços e materiais disponíveis não possibilitavam explorações dos limites do corpo nos movimentos, como agachar, engatinhar, levantar. Da observação, registro e interpretação das necessidades dos bebês, as estagiárias decidem construir uma materialidade com caixa de papelão e pensam onde (sala referência), em qual tempo (após o banho) e como organizar a turma para esta atividade (individual). E, assim, surgiu um *túnel de possibilidades*, conforme anunciam Cirqueira e colaboradores, neste livro. A ação pedagógica das estagiárias leva em conta cenas cotidianas, identifica e analisa curiosidades e interesses, planeja modos de ampliação do que crianças, desde bebês, percebem, vivenciam, sabem, pensam, comunicam. Esta organização implica considerar a multidimensionalidade da ação pedagógica.

Este capítulo tem como objetivo apresentar concepções fundamentais para pensar o planejamento e organização da ação pedagógica na Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que **a docência na Educação Infantil é uma ação humana que tem como finalidade o desenvolvimento e a aprendizagem de outros humanos**: os bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade. Ou seja, a concepção histórico-cultural da docência, como ação humana significa o reconhecimento da ação de professoras e professores

como pessoas com intenções, sentimentos, ideias, percepções e conhecimento sobre os processos de cuidado e educação dos bebês e das crianças, que agem sobre o meio social e o transforma, transformando as relações e a si mesmos.

### **Ação pedagógica: O que é?**

A **ação pedagógica**, nesse sentido, é **uma ação de pessoas** guiada por suas intenções e saberes que são tensionadas e transformadas no conjunto das práticas de uma escola de Educação Infantil. Um exemplo disso é que há um conjunto de mecanismos legais, científicos e princípios que orientam, por exemplo, **práticas sociais de alimentação** em uma escola de Educação Infantil. Nesse sentido, são princípios que dizem respeito à necessidade de alimentação em determinado intervalo de tempo, a importância nutricional de alguns alimentos e o modo como eles são apresentados, entre outras questões. No entanto, **a ação pedagógica** diz respeito ao modo como a alimentação é servida, à organização do espaço e do tempo de experimentação, à escolha do tipo de material para servir e da ambientação do lugar como espaço que nutre também esteticamente a curiosidade e o bem-estar das crianças, desde bebês. Diz respeito ainda a posição assumida pelos/as adultos/as em relação aos bebês e crianças e às linguagens mobilizadas para apoiar esta prática social, bem como o modo como profissionais da escola acolhem a transição entre as práticas de alimentação nas famílias e naquele espaço coletivo, que informam jeitos e costumes como cada bebê e outras crianças se alimenta, construídos em outros espaços e relações.

São muitos os verbos conjugados na ação pedagógica de alimentar: organizar, escolher, apresentar, nutrir, posicionar, comunicar, relacionar, mobilizar, apoiar. São ações construídas por pessoas com uma finalidade pedagógica. Ou seja, não é somente a necessidade de alimentar o outro, mas a de assegurar que, ao participar coletivamente de uma prática de alimentação, estas

pessoas de pouca idade desenvolvam modos de perceber, sentir, conviver, compreender os hábitos culturais de seu grupo social.

Logo, **a ação pedagógica diz respeito aos modos de agir de profissionais da Educação Infantil que, situados naquelas condições materiais e históricas, promovem condições sociais de desenvolvimento integral dos bebês e crianças, bem como, de si mesmos e a aprendizagem de situações do cotidiano.** Trata-se de uma ação que tem como “objeto” as infâncias plurais em contextos diversos, os modos de ser bebê e criança em cada cultura, a garantia do direito de brincar, experimentar, conviver com pares de idade e se expressar por diferentes meios semióticos. Nesse sentido, defendemos a ação pedagógica no âmbito de *pedagogias participativas*<sup>1</sup>, ou seja, pedagogias que reconhecem a ação social dos bebês e crianças como catalizadoras de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Logo, a imagem de criança que sustenta a ação pedagógica é **como pessoa com intenções, desejos e percepções do mundo social e sua cultura, que age, brinca e transforma o meio social com suas ações, produzindo modos de ser, agir e expressar.**

Defendemos que as situações de aprendizagem e desenvolvimento precisam provocar a ação pensada e narrada pelas crianças de modo a constituir uma situação que promova experiência, a apropriação de significações da sua cultura e de instrumentos para o seu desenvolvimento humano: percepção, fala, pensamento, memória, imaginação, atenção conjunta (Vigotski, 2000). Nesse sentido, o que guia a ação pedagógica não deve ser uma lista de conteúdos pré-definidos em livros didáticos, uma lista de competências e habilidades a serem atingidas, mas os

---

<sup>1</sup> Com base em Formosinho (2013), compreendemos a pedagogia participativa como aquela que tem os seus conjuntos de práticas focadas na criança, considerando o modo como o processo de aprendizagem ocorre e como o conhecimento é construído. Nesse sentido, a pedagogia participativa requer a oportunidade para que a criança se expresse e participe ativamente das experiências.

saberes, curiosidades e necessidades de desenvolvimento dos bebês e demais crianças.

Por isso, **a observação, a escuta e o registro** do que fazem, dizem e demonstram os bebês e crianças por meio da brincadeira e das interações são princípios basilares da ação pedagógica. Vimos na narrativa *“Cadê o gatinho que estava aqui”* (Renata de Souza Guimarães; Eva Lúcia Reis Pereira e Ana Thais Fernandes da Silva), como a observação das professoras reestrutura a rotina da turma e o plano de ação pedagógica. Ao acolherem a curiosidade das crianças sobre o gato e identificarem um campo de interesse, as professoras planejam ações para organização de contextos de exploração, brincadeira, descoberta, apreciação artística e conversas com profissionais que cuidam de animais, no sentido de ampliar saberes e culturas das crianças.

### **Dimensões da ação pedagógica a serem levadas em conta no planejamento**

Você já parou pra pensar sobre o que bebês e crianças evidenciam enquanto brincam, relacionam, movimentam umas com as outras? O que você faz com o que escuta e percebe das crianças? Suas curiosidades e desejos mobilizam o seu **plano de ações** cotidianas?

Para planejar a ação pedagógica é necessário rever os instrumentos com os quais planejamos. Não se trata de fazer uma sequência didática que tem o conteúdo como início, meio e fim. Trata-se de elaborar um plano de **ação pedagógica, um plano que estrutura o que será feito, onde, com quem, com o quê e por quem, com quais finalidades e por quanto tempo.**

**Figura 01:** Dimensões da ação pedagógica na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023), com base em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Um plano de ação pedagógica, portanto, tem como finalidade a organização de contextos que promovam a ação, participação e experimentação efetivas dos bebês e crianças. **Criar contextos de experiência educativa, significa organizar lugares de brincar, lugares que convidem à exploração e a imaginação.** Para criar esses lugares, é necessário pensar as dimensões centrais de uma ação, pensar dimensões que impactam na organização da ação pedagógica.

A realidade da sala das crianças, desde bebês, constitui-se como um todo integrado, ou seja, um espaço de interação, apropriação e produção da cultura. Quando brincam, por exemplo,

há saberes que mobilizam na exploração de materialidades, composição de papéis sociais, como também expressões culturais.

Portanto, há uma dimensão essencial no trabalho das professoras e professores da Educação Infantil: **Organizar de modo intencional os espaços e o tempo**, tendo como foco possibilitar as interações entre os bebês e as materialidades, por meio das interações e brincadeira. **As materialidades são fundamentais** nesse processo de constituição do planejamento, uma vez que é necessário haver tempo, espaço e materiais para as explorações, interpretações e a imaginação.

Nesse sentido, defendemos que a ação pedagógica tem como finalidade a estruturação de um contexto complexo de outras ações para que bebês e crianças brinquem, explorem, conversem, se expressem em diferentes modos verbais e não verbais, interajam e construam modos de ser no coletivo. Para isso, não nos parece razoável a ideia de elaborar planos de aula ou sequência didática que tem como foco o objeto de conhecimento a ser estudado ou conteúdo a ser ensinado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) instituem que a organização de tempo, espaços e materiais são elementos necessários para a efetivação de objetivos pedagógicos para as propostas das escolas. Nessa perspectiva, entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na Educação Infantil. Na verdade, ele revela concepções de infância, criança, educação, ensino e aprendizagem, que são traduzidas na organização dos móveis e na disponibilidade das materialidades com os quais os bebês e crianças interagem.

Portanto, a organização do espaço na Educação Infantil tem como premissa o entendimento de que ele é parte do currículo e também medeia as interações. Sendo assim, o modo como o espaço é organizado, se ele for desafiador ou possibilitar trocas entre os pares, por exemplo, será constitutivo de interação e brincadeira, oportunizando novas e significativas aprendizagens, demarcando

também como as intencionalidades pedagógicas devem acontecer (Horn, 2017).

O espaço da Educação Infantil é um ambiente único e pode ser potencializador de vivências significativas para o desenvolvimento cultural de bebês e crianças. Sendo assim, o planejamento intencional deve garantir algumas diretrizes que preconizam: 1) A criação de espaços e tempos para garantir a possibilidade de expressão e produção de sentidos; 2) A elaboração de projetos que considerem e ampliem as experiências dos bebês e crianças; 3) O investimento de tempo nas relações e interações; 4) Materialidades que potencializem as escolhas das propostas.

Destacamos que a organização dos espaços/tempos repercute diretamente nas experiências das crianças, desde bebês. Portanto, a partir da estruturação dos espaços, começando pela sala referência deve pressupor a definição do funcionamento da jornada semanal.

**Algumas perguntas podem guiar esta organização do espaço/tempo:** Quem são os bebês e as crianças com as quais trabalharei e o que necessitam para se desenvolverem? Quais contextos de experiência fixos podem ter na escola como um todo e na sala referência? Quais materiais vamos precisar para os contextos fixos e móveis? Em quais dias e horários os contextos serão utilizados e por quanto tempo, aproximadamente? Qual contexto pode ser planejado após outro, levando em conta as transições entre espaços e rotinas?

O tempo para a alimentação, por exemplo, precisa ser planejado, intencionalmente. Primeiro passo é pensar o espaço onde as crianças se alimentam. O que ele favorece em termos de bem-estar, conforto, segurança, interação, autonomia, participação, contato com a natureza e a cultura escrita? Quais materiais e linguagens compõem este espaço? Onde e como servir? O modo como a mesa é organizada, por exemplo, diz o quê sobre nosso cuidado com as crianças? E o tempo para esta prática social tem favorecido a experimentação e uma cultura da alimentação que aprecia e constitui momentos de prazer e encontro? As práticas de alimentação geralmente são apressadas e tendem a desfavorecer

tais experiências, em toda a sua dimensão educativa. Ao organizar o espaço, o tempo e os materiais para esta prática, é importante pensar em atividades de transição. Ou seja, quais atividades devem anteceder e suceder à alimentação, de modo que assegure uma experiência gustativa agradável, tranquila e saudável.

Portanto, a organização da jornada semanal pressupõe a ideia de que cada bebê/criança precisa do seu tempo de imersão no contexto de experiência, além da necessidade de observação por parte do professor ou professora. Então, é necessário pensar se determinada ação pedagógica pode ser desenvolvida com todo o grupo (por exemplo, a leitura literária) ou se necessita de grupos com quantidade menor de criança. A **organização em grupos** de criança também tem relação com a ideia de que nem toda proposta é recebida do mesmo jeito por todas as crianças, pois **os sentidos da experiência só são constituídos na experiência.**

Por fim, vale ressaltar que **a organização do espaço/tempo e materialidades se dá a partir de ideias e significados que temos sobre as práticas sociais.** Por exemplo, organizar tempo, espaço e materiais para a alimentação na Educação Infantil é mediada por significados que temos sobre a alimentação, linguagens utilizadas nessas práticas. O conteúdo cultural “alimentação” é disparador de linguagens e materialidades (utensílios, mobílias, música na hora na refeição, cardápio, toalhas, flores etc.). **O que acontece na ação pedagógica é um ato comunicativo** para outras pessoas e, portanto, deve ser registrado por meio de diferentes suportes, imagens e gêneros textuais.

O que decidimos dispor para a organização é mediado por significações e linguagens, bem como, transforma o sentido disso na experiência cotidiana com outras linguagens, na relação com bebês, crianças e parceiros(as) da ação pedagógica, conforme anunciamos no relato seguinte.

## A organização da ação pedagógica em uma EMEI a partir da ressignificação do espaço da sala referêcia

Nesta seção do texto, relatamos uma experiência de organização do espaço da sala referêcia de uma escola municipal de Educação Infantil, do município de Guanambi, Bahia, a partir dos estudos e reflexões construídos no Programa de Residência Pedagógica, no ano de 2023.

Os estudos realizados sobre os princípios da prática pedagógica na Educação Infantil, possibilitaram a problematização do modo como a sala referêcia de uma turma de 3 anos de idade, estava estruturada e quais relações e experiência provocavam.

**Figura 02:** Sala da turma de 3 anos – antes do plano de ação pedagógica



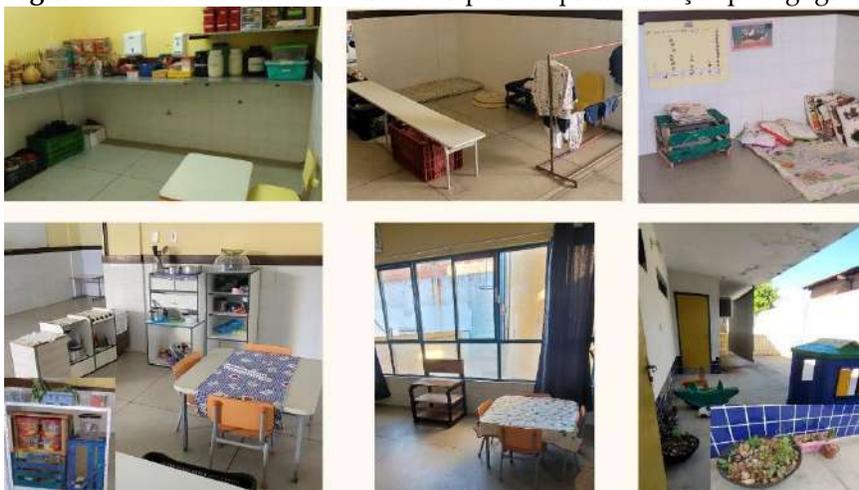
Fonte: Banco de imagens do subprojeto de Residência Pedagógica em Pedagogias e Culturas da Infância na Educação Infantil, 2023.

A partir das imagens, é possível observar que havia uma mesa coletiva e cadeiras para todas as crianças. Que concepções de criança, docência e currículo estas imagens evocam? A primeira ideia que nos vem a cabeça é de um currículo centrado nas ações dos adultos e adultas que dirigem as ações das crianças. Outra ideia é a de que haverá uma atividade a ser realizada com todas as

crianças ao mesmo tempo, e portanto, uma padronização do que será feito. A ideia de padrão remete à outras noções, como a de que o foco está na apreciação do que o/a professor/a faz e orienta, no reconhecimento e na reprodução, e não na experimentação e singularidade das ações.

Chegamos à conclusão, professoras da turma e residentes, de que havia a necessidade de pensar em quais experiências as crianças poderiam vivenciar na jornada de dez horas diárias, neste espaço. O primeiro plano foi elaborar uma planta baixa da sala e pensar a disposição de contextos para leitura, modelagem, construtividade, musicalidades, artes visuais, exploração do mundo físico e natural, linguagens gráficas, faz de conta, em espaços circunscritos que descentralizassem a ação dos/as adultos/as, garantissem a disposição dos materiais e convocassem as crianças à exploração e à brincadeira.

**Figura 03:** Sala da turma de 3 anos – depois do plano de ação pedagógica



Fonte: Banco de imagens do subprojeto de Residência Pedagógica em Pedagogias e Culturas da Infância na Educação Infantil, 2023.

A ação pedagógica para a organização da sala referência teve como ponto de partida a **intencionalidade** de criar diferentes oportunidades de exploração e descobertas, além de assegurar a

autonomia das crianças na seleção, escolha e participação em cada contexto. A definição de quais **espaços** seriam ressignificados e quais **materiais** seriam necessários. A ideia de tempo precisou ser pensada como o **tempo** de experimentação das crianças em cada contexto e, portanto, uma singularização do tempo como tempo de experiência pessoal. Além disso, o uso social do tempo precisou ser reorganizado para incluir o que seria disponibilizado diariamente em cada contexto físico, a preparação das crianças para a **transição** entre contextos, organização dos materiais e **agrupamentos** entre elas, além da criação das próprias regras internas em função das **relações**. Por exemplo, como as professoras e residentes distribuiriam papéis na observação do que as crianças fazem, criam e como registrariam isso para a **comunicação** no grupo.

Enfim, a ação pedagógica assegurou contextos fixos diários para ler, brincar de casinha, construir, modelar, vestir, criar personagens, pintar e produzir outras linguagens visuais e gráficas, cuidar de plantas. Outros contextos móveis são criados e recriados, a partir das perguntas das crianças que são mobilizadas nas interações cotidianas.

Na figura 03, é possível notar que cada contexto foi pensado a partir de **conteúdos culturais** que foram identificados como preferidos na brincadeira das crianças, mas sobretudo, que são importantes para o desenvolvimento cultural nesta etapa da vida, como as ações de cuidar da casa, das plantas, de construir e reconstruir a partir das suas intenções, ter contato com produções artísticas e literárias, registrar ideias com uso de diferentes suportes.

Além disso, os materiais foram transformados em artefatos culturais com a participação das crianças, como no tapete e na almofada no contexto de leitura literária, o que pressupõe **significações** sobre o que pode ser a produção cultural das crianças e do lugar dessas produções, na composição das **linguagens** presentes na sala.

Este breve relato demonstra a complexidade da ação pedagógica na Educação Infantil em que várias dimensões estão

justapostas. Assumir essa complexidade “supõe um tipo de ética, de estética e de política. É uma escolha, uma forma de vida, um possível olhar sobre a realidade e uma forma de entender a escola” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 29). Supõe assumir uma posição crítica e incerta, diariamente, sobre o que se propõe às crianças, problematizar, questionar, replanejar. “Assumir a beleza da incerteza” (*Ibidem*, p. 31), e a riqueza da dúvida em um exercício constante e permanente de sentir, inquietar-se, encarar a pesquisa e agir para produzir uma docência por suas próprias ideias, em diálogo com as crianças e seus modos de ser, sentir e pensar o mundo.

## Referências

HORN, M. G. S. *Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia-em-participação: A perspectiva pedagógica da Associação Criança*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

VIGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## A GENTE VAI FAZER O QUE COM ISSO DEPOIS, PROF.?

Elisia Samaia Nunes Lima Neves

- *Prof. tem umas coisas bem fofinhas aqui, outras não, né prof.?*  
Perguntou uma vozinha atrás de mim. Antes que eu pudesse concordar ou não, Anny Lara (4 anos e 8 meses) continuou: - *A gente vai fazer o que com isso prof.?*

Poxa! Eles sabem como fazer um interrogatório, pensei. Naquela manhã, resolvi acolher minha turma do 4º Período, com diferentes materiais para eles explorarem. Estava no processo de dividi-los em agrupamentos e responder o questionamento feito por Anny Lara, quando Maya (5 anos e 4 meses) interrompeu a colega, apontando:

- *A gente podia pendurar ali as penas, falou, mostrando para o varal disposto na sala. Pensei no que ela disse e abri a oportunidade para as demais crianças darem suas opiniões. Enquanto surgiam ideias sobre o destino das penas, uma opinião diferente elevou-se no meio da discussão:*

- *Nas paredes, a gente vai colocar as cascas de ovo, disse Ana Clara (5 anos e 4 meses), quebrando-as.*

Do outro lado, um grupo de crianças, que desde a entrada na sala se encantou com o isopor, começou a esmagá-lo e jogá-lo para cima como se fosse flocos de neve. Interrompendo a brincadeira, Júlia (5 anos e 2 meses) levantou o material na mão e disse:



Fonte: Arquivo pessoal da autora

*- Ele também pode ser colocado junto com as cascas de ovo. Também é branco.*

Ao mesmo tempo, as crianças que apreciavam o brilho do papel laminado vermelho, começaram a rasgá-lo em pequenos pedacinhos e João Miguel (5 anos e 1 mês), sorridente, gritou:

*- Dá pra colar os pedacinhos na parede e nossa sala vai ficar brilhando.*

Nossa discussão rendeu muitas ideias. Deixei que a situação se desenrolasse por alguns minutos, antes de pedir a atenção das crianças e dar também minha sugestão sobre o que faríamos com o material. Quando comecei a falar, as crianças ficaram atentas e silenciosas. Aproveitei o momento para dizer sobre as texturas dos materiais que elas tiveram contato e sugerir que, para os elementos não ficarem colados e pendurados, separadamente na sala, poderíamos fazer um painel coletivo, dispondo todos os materiais nele. Informei às crianças que em nossas prateleiras haviam outros materiais que poderiam fazer parte do painel, dentre eles: algodão, botões, tintas, pincéis, palha de aço e pó de serraria. Após palmas e gritos de confirmação da ideia, Davi do Carmo (4 anos e 11 meses) disse:

*-Meu Deus, Prof.! Vai ter que ser gigante pra caber tudo isso!*

Expliquei a eles que iríamos fazer um painel gigante, reciclando papéis de atividades que não foram usadas em outras turmas.

Com o auxílio da monitora, fomos fazendo a junção de uma folha à outra. As crianças observavam ansiosas a dimensão que ficava nosso painel. Foi quando Loren, (4 anos e 5 meses) perguntou:

*- Prô, isso tá dando muito trabalho. Por que tem que aproveitar essas folhas?*

A pergunta que eu tanto esperava, veio. Sentados ali no chão da sala, apertados, aproveitei para dialogar com elas sobre a importância de cuidar das nossas árvores. No ensejo, levantei alguns questionamentos de como é feito o papel e concluímos o painel, conversando e falando do fazer, do cuidar e do reciclar. O

mês de agosto deste ano estava muito ventoso e frio, mas tivemos que nos organizar para sair e realizar a atividade no pátio externo da escola Adalgísia. Não daria certo fazer dentro da sala por conta da quantidade excessiva de mesas e cadeiras, além de um quantitativo de 27 crianças.

As crianças tiveram que carregar os materiais até o pátio para que pudessem pôr a mão na massa. O painel foi disposto no chão, junto com os materiais e, em contato com a visão do lado de fora da sala, mais ideias iam surgindo. João Pedro (5 anos e 2 meses) e Lorenzo, (5 anos e 1 mês) sugeriram o uso das folhas caídas das árvores e logo se prontificaram para coletá-las. Ana Clara (5 anos e 4 meses) decidiu que usaria a cor azul para pintar da cor do céu. Lalita (5 anos e 1 mês) queria pintar o final do painel de verde e sugeriu aos colegas, colocar as folhas e jogar o pó de serraria para simbolizar o chão. Depois de idealizarem como queriam que tudo fosse feito, o trabalho em equipe começou. As crianças se revezavam com as tintas, traziam materiais para que os outros colassem e, assisti-los trabalhando, era como ver uma colmeia em plena ação. Tudo ia bem, até que ouvi:

- *Você está invadindo o céu com a cor amarela. Aqui só pode pintar de azul*", disse Ana Clara (5 anos e 4 meses).

Rapidamente, Anny Lara (anos e 4 meses) respondeu:

- *Como assim? Eu não encostei na parte azul.*

Ana Clara, (5 anos e 4 meses), com um tom firme, afirmou:

- *Encostou sim, olha! Só pode pintar deste lado.*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Vendo que sua parte também estava sendo invadida com a cor amarela, Lalita (4 anos e 11 meses) disse:

- *Aqui também não pode pôr essa cor. Não tá vendo que é verde para combinar com as folhas?* Pontuou.

- *Tá bom, não vou pintar aí!* Disse Júlia (5 anos e 2 meses).

Observei como lidariam com o conflito e após, estabelecerem os limites das cores, achei que seguiríamos sem mais interrupções, mas, Roberto (4 anos e 11 meses), não conseguindo achar lugar para sentar entre os colegas ao redor do painel, resolveu que ficaria de pé no meio do papel e isso gerou certo desentendimento na colmeia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Por sorte, a meiga Anna Júlia (5 anos e 1 mês) o chamou para sentar ao seu lado, a paz foi restabelecida e eles voltaram às atividades.

Correu tudo bem até o fim da manhã, o painel foi finalizado e esperamos secar para ser exposto no dia seguinte. As crianças foram para casa com a expectativa de verem o resultado. Ao

adentraram à escola, no outro dia, encontraram o trabalho exposto, cada uma que entrava dava um belo sorriso e falava aos amigos de outras salas que foram elas que tinham feito aquela obra de arte. As crianças tiveram um momento de observação e puderam apontar o que conseguiam ver no painel. A experiência gerou análises criativas e descritivas por parte delas.

Vivenciar esse dia com as crianças foi uma experiência maravilhosa, rica em detalhes e trocas. Ficou evidente a alegria delas em poder participar ativamente do percurso de todas as atividades, desde a escolha à exposição. Diversos saberes foram ampliados e a interação entre pares propiciou o reconhecimento do outro, o respeito, a percepção de limites, a apropriação de diferentes espaços, além das descobertas coletivas e comparações de cores e espaços, o que nos levou a imaginar novos momentos como estes.

Escola Adalgísia, Guanambi, Bahia.



## A LAGARTIXA SEM RABO

Martinha Pereira de Caires

Em uma manhã de cantoria, na sala de referência da Creche Municipal, Professora Firmina Badaró, a professora inicia a música *"Fui morar numa casinha"*, uma das cantigas favoritas das crianças.



- *Pró, lá no quintal da minha casa tinha uma lagartixa*, diz Maria Eduarda (3 anos), com entusiasmo.

- *Eu fiquei com medo e saí correndo, mas o cachorro correu atrás dela; ele segurou o rabo e ela fugiu*, continuou a menina.

As outras crianças ficaram atentas à sua fala. Assim, a professora instiga a criança continuar sua narrativa e pergunta:

- *E o que aconteceu com o rabo da lagartixa?*

Maria Eduarda encolhe os ombros, parecendo receosa e fala:

- *A lagartixa subiu na parede e o rabo ficou no chão balançando e o cachorro comeu.*

No dia seguinte, as crianças foram acolhidas com imagens de lagartixas, na sala de referência e a professora instigou novos comentários. A empolgação de todas foi evidente.

- *É um jacaré!* Mencionou Arthur (3 anos e 2 meses).



- *É uma lagartixa.* Falou Maria Eduarda.

- *O meu é um sapo. Minha mãe tem medo de sapo.* Disse Ana Laura (2 anos e 11 meses), sorrindo.

Fernanda (3 anos e 2 meses), muito calada, não disse nada. A monitora perguntou sobre a sua imagem e ela disse toda animada:

- *É um jacaré.*

Ester (3 anos e 2 meses) exclamou:

- *Um sapo!*

Diante das variadas hipóteses das crianças, a professora leu a história *A Lagartixa sem rabo*, de autoria de Maria Eduarda. Ela ficou surpresa quando ouviu o seu nome e a sua narrativa escrita.

Depois, as crianças puderam desenhar a sua história.

Arthur logo falou que ia desenhar uma lagartixa sem rabo. Enzo (3 anos e 2 meses) desenhou um círculo com dois olhinhos, uma boca e ainda desenhou um círculo maior e disse:



- Na roça de vovó Tião tem lagartixa, tem vaca. Vou desenhar uma roça “grandona”, fazendo um círculo maior.

Ainda empolgada em ouvir a história de sua autoria, Maria Eduarda desenha um círculo grande e dois círculos menores dentro e diz:

- Lagartixa tem olhos, Pró.

Os saberes prévios das crianças foram ponto de partida para outras discussões. Na roda de conversa, elas falaram sobre as características físicas das lagartixas, como nascem e o que comem. Atenta, a professora realizou os registros das falas.

- Ela anda assim, Pró. Diz Pérola (3 anos), arrastando a barriga no chão e fazendo os movimentos de andar rápido. E ainda acrescenta:

- E ela balança a cabeça.

- A lagartixa mostra língua, diz Maria Eduarda, imitando.

- As lagartixas nascem das folhas, assegura Henrique (3 anos e 3 meses).

- Elas nascem da barriga. Discorda Arthur que ainda acrescenta:

- A lagartixa come folha.

- Não come folha Arthur, ela come comida e besouro. Sentenciou Pérola.



No outro dia, para problematizar a argumentação das crianças, a professora sugeriu procurar lagartixa no entorno da creche. O convite deixou todas eufóricas. Elas foram ao jardim, olharam nos muros e abriram as folhas das árvores, mas, depois de um

tempo, as crianças voltaram desanimadas, pois não encontraram nenhuma lagartixa.

Diante da tristeza das crianças, a professora propôs a modelagem da lagartixa. Eveli (3 anos e 3 meses) modelou uma lagartixa com cabeça, corpo e patinhas, enquanto Pérola evidenciou:

*- Pró, a minha lagartixa tem um o “rabão”!*

Atenta às características físicas das lagartixas das outras crianças, Maria Eduarda observa a sua modelagem e enfatiza:

*- A minha lagartixa não tem rabo.*



O percurso realizado pelas crianças, a partir da narrativa de Maria Eduarda, evidencia o quanto que elas conseguem fazer inferências de uma situação cotidiana com a cantiga do cancionário popular. Dessa forma, a escuta atenta das narrativas das crianças é um ponto crucial para fomentar o processo de autoria na criação de histórias. Maria Eduarda e a lagartixa sem rabo são personagens de uma visão potente de criança.

Creche Municipal Professora Firmina Badaró,  
Palmas de Monte Alto, Bahia.

## CAÇA À LAGARTIXA!

Edmara Silva Pereira

Em uma tarde de outono, iniciamos na sala referênciada a contação de história *O segredo da lagartixa*, da autora Leticia Dansa. As crianças estavam ansiosas para saber o tão esperado segredo, que na verdade era o amor. Após a contação de história, elas começaram a dialogar sobre quem já viu uma lagartixa e suas características. Observando a curiosidade das crianças, saímos a procura do animal.



Durante a caça à lagartixa, Hyoran olha para um ninho na árvore e diz:

– Olha a casa dela gente!

Mas Alexandro discorda, dizendo:

– Isso é casa de passarinho.

Iago olha atentamente para o muro e diz, *“a lagartixa não passa pra cá, ela vai se cortar nos cacos de vidro”*. E todas as crianças concordaram.

Ao voltarmos para a sala referênciada, Hyoran olha para o chão cimentado e diz em voz alta:

– *Olha pessoal! Veio uma onça aqui na escola. Olha as marcas das patas no chão.*

De repente, ouço uma voz dizendo:



- Isso não é pata de onça. É de cachorro.

Me deparo com Lorena tocando nas marcas, acrescentando em sua fala:

- Olha, o tamanho, é pequena.



Explico que aquelas patas, realmente, são de cachorro. Ao entrar na sala, as crianças continuam a conversar sobre as lagartixas.

No dia seguinte, proponho uma investigação sobre o conhecimento prévio das crianças, o que elas sabem sobre o curioso bicho, e assim construímos um painel com suas respostas.

A busca pela lagartixa continuou, e assim, saímos para outro local próximo à escola, onde as crianças encontraram várias lagartixas, de todos os tamanhos.

No caminho, Hyoran encontra uns bichinhos dentro de um alicerce de uma casa, e diz:

- São tartarugas voadoras.

Mas Allana discorda:

- Isso é abelha.

Hyoran toca, cheira e conclui:

- Isso é mel.





Mais à frente, as crianças observam diversas torres eólicas e começam a contar. Allana relata dizendo que as torres produzem energia. Já Manuela acrescenta:

- *À noite, as luzinhas ficam piscando.*

Ficamos algum tempo observando aquele local e tentamos encontrar mais lagartixas. Ao aproximar do horário, voltamos para a sala referência. Hyoran me

chama até sua mesa e diz:

-*Tia Mara, eu falei ontem que a lagartixa é preta, mas ela é cinza.*

Depois de observar atentamente as lagartixas pelo caminho percorrido, Hyoran mudou sua opinião sobre a cor das lagartixas. Desta forma, compreendemos a importância de trabalhar contextos a partir da curiosidade das crianças, permitindo analisar, comparar, investigar, tocar, experienciar através de todos os sentidos. Devemos, como educadores das infâncias, evitar o uso de atividades prontas que limitam o protagonismo das crianças, as quais trazem conhecimentos, culturas, saberes e experiências que necessitam ser compartilhados e ampliados.



**Crianças participantes:**

Hyoran – 5 anos  
Alexandro - 5 anos  
Iago – 4 anos e 5 meses  
Lorena – 5 anos  
Allana – 5 anos  
Manuela – 5 anos  
Samuel – 4 anos e 8 meses  
Maria Eduarda – 5 anos  
Lorenzo – 4 anos e 9 meses  
Higor – 4 anos e 5 meses  
Yan – 5 anos  
Taylon – 5 anos  
Patrick – 5 anos  
Laís – 4 anos e 8 meses  
Maria Clara – 4 anos e 8 meses  
Ravi – 5 anos

Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães  
Distrito de Caldeiras, Caetitê, Bahia.

## O TATUZINHO DE JARDIM É BESOURO?

Aline Maria Costa Oliveria

Parecia ser apenas mais um recreio como todos os outros na Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma, se não fosse o olhar curioso de Murilo.

Brincando debaixo da frondosa mangueira e revirando a terra molhada, ele encontra um bichinho. O seu achado chama atenção das outras crianças e da professora.

- Tia Aline, veja o que achei!

- Um bichinho enterrado na terra. Ele é muito engraçado.

- É um tatuzinho de jardim! - Exclamou Kelly, a monitora que estava perto das crianças.

A professora, com intuito de ampliar a discussão solicitou que Murilo levasse seu achado para a sala. Em rodinha, possibilitou uma roda de conversa sobre o bichinho encontrado.

- Tia, Kelly disse que é um tatu, mas não é. Meu tio caça tatu pra minha avó fazer farofa e o tatu não é deste jeito. Contestou Murilo.

- Tatu tem um rabão. Disse Eloá.



- *É besouro, porque tatu é grande e besouro é pequeno!* Sentenciou Mariana com seu ar de quem sabe o que fala.

- *É tatu bebê. Ele vai crescer ainda.* Discorda Bruno.

Na verdade, sem se preocupar em dar respostas, a professora deixou as narrativas das crianças em suspenso e, no outro dia, instigou as crianças a continuarem a sua investigação sobre o animalzinho. A acolhida das crianças com um texto informativo e gravuras de tatuzinho de jardim foi um ponto de partida para a discussão na roda de conversa.



Em seguida, as crianças foram convidadas a procurar tatuzinho de jardim. Murilo indicou o lugar onde havia achado o seu, na terra molhada onde está a mangueira.

As crianças cavavam e encontravam muitos tatuzinhos de jardim, mas algo intrigava Cauã:

- *Tia Aline, encontramos os tatuzinhos, mas não achamos as casinhas dos tatuzinhos de jardim.*

Novamente, uma gama de possibilidades se abriu diante desta preocupação.

- *Tatuzinho mora debaixo da terra.* Afirmou Maria Júlia.

- *Como eles fazem para respirar no fundo do buraco?* Perguntou Murilo.

- *Eles não precisam porque não tem nariz.* Assegurou Joaquim.

- *Eles respiram porque eles fazem pontinhos na terra com a cauda.*

Disse Maria Júlia.

Diante desta questão, a professora propôs a construção de um terrário, e as crianças

pesquisaram sobre os tatuzinhos de jardim, sua alimentação, características físicas, fizeram comparações

entre o tatu de jardim e o tatu bola e com o tatu canastra.

Fizeram modelagem, desenharam e deixaram a imaginação fluir pensando como seria a casa invisível do tatu.

Para garantir que o potencial criativo das narrativas das crianças não se perdesse, a professora propôs a produção de um *podcast*, evidenciando o que precisaria ter na casa do tatu. Ávida por dar continuidade a percursos de aprendizagem autorais, a professora organizou ações com a parlenda “A festa do tatu”, com o intuito de possibilitar o contato com o saber da cultura popular.

- *Vamos fazer a festa dos nossos tatuzinhos de jardim?* Propôs Ana.



Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora

Desse modo, as crianças prepararam uma festa para o tatu, a partir do contexto organizado pela professora. Foi uma manhã de muitos preparativos. Fizeram bolos, *cupcakes*, cessaram terra, amassaram, modelaram, encheram papos e ornamentaram a festa do tatuzinho.



Fonte: Acervo da autora

E nesta boniteza, as crianças vivem em plenitude suas infâncias. São protagonistas dos seus percursos de aprendizagens e esses são sempre permeados por perguntas, pela imaginação, pela ausência da pressa e a alegria do encontro.

Era apenas uma manhã de sol, um recreio como outro qualquer, mas as crianças viram o extraordinário na terra molhada, na sombra, debaixo da frondosa mangueira.

Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma  
Distrito de Ceraíma, Guanambi, Bahia.

## CAPÍTULO V

### MAS, COMO PLANEJAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Larissa Monique de Souza Almeida

*“Professora, e agora? Como vou organizar o meu planejamento para a Educação Infantil?”*

*“Se o tema da escola é identidade, eu só preciso pesquisar na internet algumas atividades, certo?”*

*“Professora, me ajude a fazer uma sequência didática... eu coloco as cores e as vogais como conteúdos?”*

(Narrativas de estudantes do Curso de Pedagogia  
construídas durante o Estágio em Educação Infantil)

Nas escolas infantis de Reggio Emilia (Itália), nasceu o “jogo do contador de histórias”. Neste jogo, as crianças, uma de cada vez, sobem em uma mesa, e contam aos seus colegas, que permanecem sentados no chão, uma história de sua própria autoria. A professora transcreve a história, e a criança deve estar atenta para que nada seja esquecido ou alterado. Depois, a própria criança ilustra sua história com uma pintura (Rodari, 1982).

Quando pensamos que, para planejar na Educação Infantil, as professoras e professores precisam conhecer os fundamentos e princípios que sustentam esse fazer pedagógico, nos interrogamos a partir das questões que iniciam esse texto: Por que ainda há tantas dúvidas sobre a ação pedagógica na Educação Infantil? Como as professoras e os professores estão sendo formados? Eles compreendem a intersecção entre “quem eu quero educar” para “o modo dessa relação acontecer”? Dúvidas como essas são

frequentes nas salas de aula de Estágio<sup>2</sup>, nos cursos de formação continuada de professoras e professores, assim como nas discussões realizadas em Grupos de Estudos e Projetos de Extensão, sobre a própria prática daquelas e daqueles que estão fazendo a Educação Infantil, através das ações do Observatório da Infância e da Educação Infantil (ObEI).

Encontramos na narrativa de Rodari, uma prática que traduz uma concepção de criança, escola e mediação docente. Nessas narrativas, fica evidente que as crianças são convidadas a brincarem, criarem e registrarem as suas próprias histórias. Elas são convidadas a organizar um conjunto de conhecimentos sobre algum tema, revelando os valores e os sentidos que estão constituindo na sua história de vida. Elas são convidadas a construir um enredo repleto de protagonistas.

Planejamento. Características do Planejamento. Tipos de Planejamento. Componentes do Planejamento. Plano de Aula. Plano de unidade. Plano de curso. São algumas palavras que fazem parte do conhecimento prévio de estudantes, professoras, professores e outros profissionais da Educação Infantil, quando começamos as conversas sobre *Planejar na Educação Infantil*. Quem passa por uma licenciatura precisa, prioritariamente, compreender o conceito de planejamento, assim como identificar as diferentes formas em que ele se constitui e a articulação com as teorias que embasam a concepção de ação pedagógica, que fundamenta a sua formação. Quem já está atuando na Educação Infantil, se interroga sobre a sistematização do planejamento, os conteúdos da etapa, como colocar a criança no centro do planejamento e como reconstituir o seu lugar de professora e professor, sem perder de vista a complexidade que é estar em uma sala com bebês e crianças que querem desbravar o mundo.

---

<sup>2</sup> As reflexões sobre Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que aparecem ao longo do texto, resultam das experiências realizadas nos Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus Brumado e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié.

Destacamos que a construção de um planejamento está articulada com a visão de mundo, de criança, de currículo, de prática pedagógica, de educação, de escola que sustentam as nossas crenças (Gandin, 2014). Quando escolhemos as músicas, as atividades, os materiais, os conteúdos, a organização do grupo, estamos traduzindo essas questões. Ou seja, tais escolhas derivam dos fundamentos e das vivências de quem está planejando. Surge uma inquietação: Quais as bases teóricas e metodológicas têm sustentado as ações das professoras e dos professores da Educação Infantil?

Essa problemática está estritamente relacionada com a formação inicial e continuada. Percebemos que a formação para atuar na Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia, que estamos vivenciando, está tensionada no sentido de não apresentar e fortalecer nos estudantes as bases pelas quais eles irão se apropriar e compreender uma epistemologia para estruturar a sua compreensão sobre a docência na Educação Infantil. Deparamo-nos com estudantes que não conseguem articular uma práxis docente sobre a etapa e, na maioria das vezes, não estabelecem uma relação entre os conceitos estudados, o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças e o papel do mediador para contribuir com esse processo.

Quando dialogamos com as professoras e professores que estão nas salas de aula da Educação Infantil, encontramos dúvidas e inseguranças sobre a formação e os intercessores teóricos para articular com as práticas. Os discursos estão no lugar de defender uma concepção de criança ativa, de uma prática mediadora e a centralidade das brincadeiras e das interações no processo, mas atravessados por movimentos que estão situados em uma visão de criança abstrata e em uma prática centralizadora na voz e ações do adulto, e também em atividades que antecipam a sistematização da alfabetização para os bebês e as crianças que estão na Educação Infantil.

Há uma militância em torno de uma formação continuada que assegure estudos e pesquisas da prática e, nesse sentido, contribuam com essa reflexão necessária sobre o que é ser professora e professor na Educação Infantil e, principalmente,

sobre o lugar do adulto como mediador das curiosidades dos bebês e das crianças, de modo que assegure o direito de viverem as suas infâncias com experiências de qualidade acerca das diversas linguagens que constituem a sua forma de conhecer o mundo. Ou seja, uma militância pela caracterização de uma etapa com suas especificidades respeitadas e garantidas.

O ObEI tem sido um canal de construção e apropriação do lugar da Educação Infantil na nossa sociedade. O ObEI tem, desde a sua fundação em 2020, buscado construir esse espaço a partir de estudos, pesquisas e extensões. E, uma grande virada de chave tem sido problematizar o lugar do adulto nas ações pedagógicas na Educação Infantil. Na verdade, o Grupo tem nos provocado a refletir sobre uma descentralização deste lugar que visa redimensionar o modo como a prática é pensada, organizada e efetivada. Ou seja, o ObEI tem ofertado pistas para refletirmos sobre o planejamento.

A partir dos estudos de Formosinho (2013), temos defendido uma prática que está fundamentada na perspectiva das pedagogias participativas. Ou seja, a nossa base de discussão compreende que as práticas precisam estar focadas na criança, no seu modo de aprender e conhecer sobre o mundo, na possibilidade que cada bebê e criança devem ter para se expressarem e participarem ativamente das experiências. É uma compreensão que dialoga com os principais documentos legais que sustentam a etapa (Brasil, 2009, 2016) e problematiza visões da prática que são transmissoras, reprodutoras, espontaneístas e preparatórias. É um convite para uma mudança de paradigma. É um convite para escutarmos os bebês e as crianças. A Pedagogia da Escuta destaca que há uma multiplicidade de maneiras deles se expressarem e viverem suas experiências, por meio da escrita, da oralidade, da corporeidade, da música, das artes plásticas, entre outras. A perspectiva é pautar as ações no protagonismo, na criação coletiva e na valorização do cotidiano nesse movimento (Rinaldi, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's), de 2009, explicitam princípios e orientações para as

escolas organizarem, articularem e desenvolverem propostas pedagógicas que apresentem alguns fundamentos, como: a) A Educação Infantil é o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto da família; b) A Educação Infantil é responsável por possibilitar experiências de construção de identidades, ampliação de saberes das diversas linguagens, por meio de práticas que articulem os saberes dos bebês e das crianças com os conhecimentos sistematizados pela humanidade; c) A Educação Infantil deve promover a equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso à cultura e às oportunidades de viverem a sua infância de modo plural e significativo. Ou seja, a Educação Infantil deve ser um contexto de potências de aprendizagens significativas sobre a vida cotidiana.

Nessa perspectiva, discutimos que a Educação Infantil vive um intenso processo de construção e consolidação de concepções sobre a educação de bebês e crianças em espaços coletivos de educação e cuidado, assim como de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento deles. Em especial, algumas questões têm se mostrado prioritárias, como as discussões sobre: Como sistematizar uma ação pedagógica com bebês e crianças de modo a garantir as especificidades da infância e contribuir com o seu desenvolvimento e aprendizagem? Como organizar uma proposta didática na creche sem que a educação e o cuidado estejam dicotomizados? Como organizar uma proposta didática na pré-escola sem, contudo, antecipar o processo sistematizado da alfabetização?

Para problematizar essas questões e, na tentativa de construirmos um repertório de conhecimentos sobre as discussões, partimos dos modos de planejar que temos encontrado ao longo dos estudos, pesquisas e extensões que vem sendo desenvolvidos no Observatório da Infância e da Educação Infantil (ObEI), assim como as práticas em curso das escolas parceiras do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na tentativa de irmos

encontrando pistas e caminhos para consolidar uma práxis que esteja articulada com o que priorizamos.

Por exemplo, a narrativa "*A gente vai fazer o que com isso depois, Prof. ?*" (Elisia Samaia Nunes Lima Neves), evidencia o modo como a professora acolheu as crianças, em um dia de aula, com diferentes materiais, para elas explorarem. Encontramos nesta narrativa do cotidiano, um acolhimento que a professora fez a partir dos conhecimentos e participações das crianças, que deram outro direcionamento para o seu planejamento. Antes mesmo da professora explicar a proposta, ao observar os materiais que estavam na sala, uma criança já perguntou: "*- A gente vai fazer o que com isso, prof. ?*", e outra já respondeu: "*- A gente podia pendurar ali as penas*". Percebemos que, a ação da professora foi intencional ao organizar as materialidades para o acolhimento da turma e a sua ação despertou o interesse e também a criação das crianças em relação ao que ela havia levado. Na narrativa, ela expressa que as crianças participaram ativamente da construção de um painel e durante esse processo conversaram sobre diversos temas, negociaram a organização e interagiram entre elas. Há nessa narrativa, assim como na de Rodari, a qual iniciamos esse texto, uma concepção de planejar, que alicerça um fazer docente, e que sustenta a possibilidade de ações com foco nos interesses e protagonismo dos bebês e das crianças, um princípio que o ObEI defende para o planejamento.

Ostetto (2000) demarca que o planejamento educativo é um processo de reflexão, ou seja, é atitude que envolve as relações que a professora e o professor estabelecem com o cotidiano e pensa sobre o seu fazer pedagógico. Planejar é a ação de refletir, pensar, elaborar, questionar, programar e constituir trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista as múltiplas experiências que um grupo de bebês e crianças pode estabelecer. O planejamento pedagógico é o demarcador de ações críticas que o profissional operacionaliza para marcar a sua intencionalidade para o processo educativo. Como já ouvimos falar, não é uma camisa de força, não é uma fôrma, mas é um direcionamento

intencional e flexível que permite à professora e ao professor, repensar, visitar suas concepções e ressignificar a sua prática pedagógica.

Defendemos que a escola de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é compreendida como um lugar de encontro (Dahlberg; Pence; Moss, 2009), em que os bebês e as crianças vão aprender a viver e compartilhar o dia a dia com os Outros. Observamos que por meio das vivências diárias que as crianças aprendem sobre ser e estar no mundo, assim como conviver e constituir os campos de sentidos. Tais vivências devem estar presentes no planejamento da Educação Infantil. É também um princípio para o planejamento que nós valorizamos. São nas vivências que eles constroem o mundo, maneiras de estar e relacionar-se e criam o seu modo de ser. Sendo assim, a escola de Educação Infantil tem assumido diversas funções para a sociedade, em particular para os adultos e crianças, que estabelecem esse espaço para o cuidado, socialização, aprendizagem e educação, colocando em cena a questão da singularidade das necessidades dos bebês e crianças em contextos de vida coletiva.

No cotidiano da Educação Infantil, Rinaldi (2016) destaca alguns eixos principais, como a valorização do processo de pesquisa protagonizado pela criança, a arte e a criatividade como fundantes para o planejamento. E, é a partir dos interesses, curiosidades e desejos que os bebês e as crianças levam para a escola, obtido em suas vivências cotidianas, que o projeto pedagógico deve ser construído. Por isso, cabe à professora e ao professor estar atentos ao que eles mostram e à forma como eles comunicam-se com os outros e com os adultos que estão em seu entorno.

Nessa perspectiva, problematizamos as listas de conteúdos para a Educação Infantil. Vogais, cores, coordenação motora e lateralidade. São algumas das respostas mais comuns que encontramos quando estamos refletindo sobre quais os conteúdos da etapa. As Diretrizes (Brasil, 2009) traduzem o desafio das professoras e professores selecionarem, refletirem e organizarem a vida na escola com práticas da sociedade de modo que acolha os

saberes dos bebês e das crianças, mas que também ampliem as experiências deles, a partir do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

A vivência mediante a imersão em experiências com pessoas e materialidades possibilita que haja um progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, musicais, escritas, dramáticas e outras e de suas formas específicas de expressão e comunicação. Ou seja, aprender a se vestir, aprender a alimentar-se, aprender a calçar um sapato, aprender a subir uma escada, são conteúdos da Educação Infantil. Aprender sobre os animais, as plantas, os planetas e as vegetações, também são conhecimentos possíveis de se ensinar na Educação Infantil. Descobrir o porquê uma manga cai de uma árvore, a vida das flores e as possibilidades de uso do isopor, se enquadram nos conteúdos da Educação Infantil. Essa amplitude de possibilidades é porque a Educação Infantil constitui-se um espaço garantido para os bebês e as crianças terem experiências da vida cotidiana, e, nesse interim, as práticas sociais são estruturadas por meio de linguagens simbólicas com conhecimentos culturais.

Assim, “as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês e crianças devem ter como objetivo garantir acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens” (Brasil, 2010, p. 05). O foco não está nos temas, nas habilidades, nas competências, no ensino, mas na criança e nas experiências para que elas possam alargar seus horizontes. O conteúdo é a própria vida cotidiana, ou seja, os conteúdos culturais que emergem das variadas experiências que bebês e crianças estabelecem, tal como as Diretrizes deixam evidente: “Os conteúdos da Educação Infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural” (Brasil 2009, p. 83).

Portanto, o foco das ações no planejamento deve ser as práticas de cuidado e educação, intencionalmente oferecidas aos bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. Nesse sentido, o acolhimento, a roda de conversa, o momento da alimentação, do

banho, do sono, a troca de fraldas, a hora da “atividade” e outras especificidades da vida cotidiana na Educação Infantil, devem ser intencionalmente planejados. Estamos falando da importância da criação de espaços e tempos, da elaboração de projetos com base nas experiências e do investimento de tempo nas relações e interações.

Para viabilizar tais questões, é necessário dar tempo, espaço e materialidades para os bebês e as crianças. Ou seja, planejar experiências, o que implica validar e abrir espaço para as culturas infantis (Sarmiento, 2008), para o que eles fazem, pensam e sentem sobre o mundo. Nesse interim, as práticas que são intencionalmente planejadas e avaliadas de modo contínuo, devem considerar as dimensões motora, cognitiva, afetiva, social, linguística e cultural dos bebês e crianças e efetivar-se em um projeto pedagógico sistematizado.

Na narrativa do cotidiano de outra professora intitulada “*A lagartixa sem rabo*” (Martinha Pereira de Caires), narra uma experiência que ocorreu durante a rodinha, como é comumente conhecido o espaço de conversa, mediação e verbalização de acordos entre os professores e as crianças. Durante uma música, surge uma fala da criança sobre o tema que estava sendo cantado. A professora parou para ouvir o que ela falava e, nesse movimento, outras crianças também apontaram reflexões sobre o que estava sendo discutido, naquele momento, a vida das lagartixas, o conteúdo cultural daquele encontro entre professora e crianças. A professora acolheu o interesse da turma e compartilhou imagens de lagartixa e outros animais que surgiram durante a conversa, assim como em outro momento, leu a história de autoria da criança da turma sobre a lagartixa sem rabo, potencializando os saberes das crianças e ampliando as experiências com imagens e investigação na escola.

Quando a professora escutou o interesse daquelas crianças sobre a lagartixa, organizou o espaço com imagens e registrou a história contada pela criança e depois leu em sala e conversou sobre o assunto, muitos atos culturais e muitas linguagens foram acontecendo. As linguagens estão articuladas com as práticas

sociais e elas implicam na construção de sentidos, possibilidades de comunicação, capacidade de expressões e produções de saberes (Brasil, 2009).

Para Vigotski (2001), a cultura, entendida como ação do homem na natureza, torna-se parte do próprio homem e, em um processo de transformações, o homem transforma a natureza e a si mesmo. A linguagem é um elemento fundamental da cultura humana e constitui o sujeito, e, reciprocamente, nas interações a constituição desse sujeito da linguagem vai sendo dada à medida que o outro apresenta o mundo e as apropriações vão fazendo parte das atribuições.

Os bebês e as crianças tendem a agir mediados por elementos como sons, gestos, movimentos, falas, expressões que podem retomar cenas cotidianas vivenciadas (Pedrosa, 2009). Ou seja, as interações envolvem comunicação gestual, corporal e verbal, constituindo um ambiente vivo, um local de encontros, de explorações, de brincadeiras e aprendizagem com o Outro. Os gestos, as expressões, os movimentos e as palavras criam encontros de subjetividades e várias possibilidades de ação enquanto eles vão se apropriando das linguagens, ou seja, modos de conhecer o mundo. Diversas formas de linguagem, como a escrita e o desenho, estão presentes no mundo como significação, expressão e comunicação. As vivências das crianças no espaço da escola, para pesquisarem sobre as lagartixas, onde elas vivem e o que elas comem estão articuladas com as diversas linguagens que constituem a infância e são traduzidas em experiências com o uso de estratégias como a música, as imagens e as histórias.

As relações sociais nas quais os bebês e as crianças estão envolvidos informam seus modos de ser, agir, pensar e de relacionar-se. Isso só é possível pelo processo de produção dos signos e sentidos na dinâmica das interações, uma vez que as significações das ações humanas podem tornar-se práticas significativas, a partir dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Tais processos são constituídos a partir das vivências,

centrais para o desenvolvimento das funções psíquicas, a base pela qual eles se tornam humanos (Vigotski, 2001).

As Diretrizes (Brasil, 2009) defendem e destacam em todo o seu texto uma perspectiva de criança como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e estabelecidas no contexto da escola. Ou seja, o centro do planejamento curricular é a criança e os seus interesses e desejos. São nessas condições que ela brinca, aprende, desenvolve, pesquisa, experimenta e constrói sentidos sobre o mundo.

Isso reforça a noção que a subjetividade dos bebês e das crianças é constituída nas interações sociais. Ou seja, eles organizam seus modos de ser no mundo a partir do contato com o Outro e do mergulho na vida social. Assim, quando consideramos que eles são seres ativos e competentes, destacamos a sua potência quando eles estão imersos em situações que possibilitem exploração e compartilhamento de significados das coisas do mundo (Vigotski, 2000). São nas atividades de colaboração, que há desenvolvimento e aprendizagem. Quando os bebês e as crianças participam de atividades em que envolvem atenção conjunta e manipulação através dos gestos não-linguísticos e linguísticos em relação ao mundo, gera-se a compreensão das ações (Tomasello, 2003).

Contudo, essa proposta didática para sistematizar o planejamento na Educação Infantil, conforme o ObEI tem defendido, não se dará através de aulas expositivas, mas a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem ampliar as vivências em linguagens. Compreendemos que as experiências da Educação Infantil, por meio das brincadeiras e das interações constituem as bases sobre as quais as crianças poderão acessar os conhecimentos do patrimônio cultural.

Esse processo de construção requer uma proposta pedagógica consistente, uma formação pedagógica coerente e alicerçada nos princípios fundantes para subsidiar a compreensão pedagógica que gira em torno de uma prática participativa na Educação Infantil. Ou seja, mudar as atividades, sem transformar a mente e as atitudes, não

coadunará em mudanças significativas, vez que é uma articulação epistemológica acerca da Educação Infantil e da Infância.

Mas, como efetivamente planejar na Educação Infantil? Na narrativa “*Caça à lagartixa*”, identificamos um grande movimento da professora para traduzir os interesses das crianças no seu planejamento da vida cotidiana, que, naquele momento, desejavam conhecer sobre a vida da lagartixa. Daí, um convite foi feito: Procurar uma lagartixa no espaço da escola. Essa curiosidade foi acolhida após uma contação de histórias, que foi amplamente explorada em investigações sobre o animal e seu modo de viver. Na ação docente, evidenciamos um ciclo de construção das intencionalidades pedagógicas que estão articuladas e conectadas, a saber: i) Escutar os bebês e as crianças; ii) Identificar os conhecimentos prévios sobre o interesse, o desejo e a curiosidade; iii) Construir um conjunto de possibilidades a ser experimentadas, tendo como base os conhecimentos do patrimônio cultural e artístico; iv) Registrar as vivências e analisar as situações para retroalimentar a proposta.

Salientamos que planejar na Educação Infantil é uma proposta autoral, pois há uma fundamentação para sustentar as ações, de modo que haja, por parte do adulto, uma compreensão inicial sobre como os bebês e as crianças aprendem, se desenvolvem e se relacionam. Essas investigações sustentam as intenções presentes no planejamento. E, assim, as propostas são retroalimentadas, tendo como base a observação, o registro e as análises que o adulto realizar a partir das ações dos bebês e das crianças.

Para movimentar o currículo, garantir os direitos de aprendizagens e amparar as múltiplas linguagens dos bebês e das crianças, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) sugere os campos de experiência, como arranjo curricular para a Educação Infantil. O modo de organizar o currículo por campos de experiência subverte a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas

para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 14).

A BNCC (2017) aponta que os campos de experiências devem estar articulados com os direitos de aprendizagem, pois eles dizem do modo como os bebês e as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, oportunizam que o adulto pense e organize a ação pedagógica a partir de uma concepção de criança que pensa, age e cria a cultura da qual faz parte. Portanto, pensar a ação pedagógica na Educação Infantil a partir dos campos de experiência “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (Fochi, 2015, p. 221-228), conforme temos discutido e defendido ao longo desse texto.

Na narrativa do cotidiano “*O tatuzinho de jardim é besouro?*”, a professora demarca o início de uma aventura na turma que começou com o olhar curioso de uma criança. Eles estavam vivenciando uma experiência na área externa da escola, quando a criança encontrou um bicho escondido embaixo da terra, e atônito mostrou para a professora. A explicação de um adulto que estava na relação com eles, chamou atenção: “*É um tatuzinho de jardim!*”. Tal mediação foi fundante, pois a partir dela a professora ampliou a discussão e permitiu que o bicho fosse levado para a sala. Contestando a afirmação de que o animal era um tatuzinho de jardim, as crianças levantaram várias hipóteses com base nas suas vivências. O fato de a professora não ter respondido se estavam certas ou erradas, possibilitou que no próximo encontro, ela levasse um texto informativo e gravuras do tatuzinho de jardim, que, intencionalmente, as acolheu com essas informações. Nesse interim, a professora estava organizando o espaço, o tempo,

selecionando as materialidades, estabelecendo relações e possibilitando que as crianças aprendessem sobre o animal e continuassem levantando hipóteses sobre as suas curiosidades, uma vez que elas foram convidadas a procurarem novamente o animal na escola.

Interessante destacar que, a curiosidade das crianças continuou, pois eles queriam saber como era a casa do tatuzinho de jardim. Nesse intuito, foram pesquisadas e a professora construiu com a turma um terrário, e, a partir desse movimento, pesquisaram sobre o modo de vida deles e ainda as diferenças entre os outros tatus. Realizaram desenhos, modelagem, parlendas, festa de aniversário para o tatuzinho, ou seja, com múltiplas linguagens, pensaram e refletiram sobre os animais e propuseram um olhar daquele grupo para contemplar a vida dos tatuzinhos.

Percebemos a potência das interações das crianças com os adultos, os seus pares e as materialidades. Elas estão interagindo com diversos signos que configuram especificidades das ações humanas, como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a música, ou seja, diversos modos de linguagem. Há uma geração de ideias, pensamentos e possibilidades de criações. Há uma ampliação das experiências e das formas de sentir e interpretar o mundo.

Considerando que o tempo da infância está cada vez menor e mais limitado na nossa sociedade, planejar intencionalmente com base nas curiosidades dos bebês e das crianças, respeitando o seu desenvolvimento e modos de aprendizagem e garantindo o seu direito de participar e ampliar as suas experiências sobre o mundo e suas diversas linguagens, é um ato revolucionário. Estamos falando de uma etapa que tem a responsabilidade de compartilhar com as famílias o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, cabendo prioritariamente não reduzir tais ações à processos improvisados e nem tampouco à centralização de conhecimentos disciplinares. O olhar atento deve estar sempre nos bebês e nas crianças, nas suas prioridades e nas suas especificidades, sem retirar deles nenhum direito. Estamos falando de dar espaço na escola para eles aprenderem pela interação e pela brincadeira.

É, portanto, a professora e o professor encantado com a profissão que possibilita a tradução da observação em uma proposição didática (Brasil, 2009). Ou seja, o adulto atento à importância de organizar o espaço, selecionar as materialidades, gestar o tempo, provocar curiosidades e outras ações, desafiar as interações e registrar as conversas (Silva; Almeida, 2023), está organizando a sua ação pedagógica. Destacamos a professora e o professor que pesquisa sobre as especificidades da infância, o modo de desenvolver e aprender dos bebês e das crianças, que constrói um repertório de músicas, literaturas e filmes que contribuem, nesse processo contínuo de estudar sobre a Educação Infantil. Destacamos que no início do ano letivo devem definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma, intencionalidades de longo, médio e curto prazo. No cotidiano vivenciado do dia a dia da escola, os elementos para a efetivação do planejamento serão revelados.

Portanto, dentre todos os aspectos e questões aqui elucidados, o ObEI milita por uma formação inicial implicada com a infância em que os espaços do estágio supervisionados sejam momentos de pesquisa, reflexão e autoria sobre o que é ser professora e professor da Educação Infantil e, uma formação continuada que prioriza a reelaboração das bases pelas quais serão necessárias para a professora e o professor estarem cada vez mais conectados, encantados e abertos para ajustar os seus planejamentos, a partir de uma observação e intervenção com sensibilidade, sutileza e alegria. Ou seja, militamos por mais adultos na Educação Infantil que acolham e potencializem o modo ativo, curioso e transformador dos bebês e das crianças agirem no mundo.

## **Referências**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 5, de 2009*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: CNE, 2016.

BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*. Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica. UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: CNE, 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOCHI, P. S. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GANDIN, D. *Planejamento: Como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia em participação: A perspectiva pedagógica da Associação Criança*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

OSTETTO, L. E. *Planejamento na Educação Infantil... mais que a atividade*. A criança em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

PEDROSA, M. I. *A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos*. Brasília: MEC, 2009.

RINALDI, C. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em construção*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S (org.). *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.17-39.
- SILVA, E. B. T.; ALMEIDA, L. M. S. *Organizadores da ação pedagógica na Educação Infantil*. (Não publicado, 2023).
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Aprendizaje. Visor, 2000. (Texto original, 1934).



**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## O PRAZER DA COMPANHIA

Carla Virginia Oliveira Costa

No nosso espaço escolar, temos três refeições principais e dois momentos do lanche. Normalmente, esses momentos acontecem no espaço da sala referência, uma vez que o mobiliário do refeitório é inadequado para essa faixa etária.

Em sala, temos mesas para cada grupo de quatro crianças, que se posicionam por livre escolha no lugar desejado.

A ceia é oferecida às crianças aproximadamente às 15h e, nesse dia, Maria Helena (2 anos e 9 meses) escolheu seu lugar à mesa e aguardou ser servida. Ao chegar a sopa, ela observa, experimenta e empurra o prato para frente deixando claro o desejo de não se alimentar.

Uma vez que cada criança se alimenta no seu tempo e ritmo, Lara Laisla (3 anos e 3 meses), que já havia se alimentado, observa a cena e percebe a recusa de Maria Helena e, então, de forma bem tranquila, estabelece um diálogo através da troca de olhares e movimentação corporal, tomando para si a responsabilidade de alimentar a amiga.



Fonte: Acervo da autora

Sentada ao lado de Maria Helena, ela tranquilamente oferece a primeira colher de sopa, que é imediatamente aceita. Durante toda a oferta do alimento, as meninas “conversam” sobre as ações do quanto colocar de sopa na colher e o momento para oferecer a próxima colherada. Algumas vezes, o alimento cai na blusa de Maria Helena, que informa a Lara olhando para a blusa, como se dissesse: “*Sujou!*”.



Fonte: Acervo da autora

As crianças estão inteiras e presentes nesse diálogo que vai regulando esse momento de nutrição e afeto.

Em alguns momentos, Maria Helena dirige o olhar para o adulto referência, parecendo dizer: “*Lara está me dando sopa!*”. Essa troca de olhares, comunica para as crianças uma relação de confiança e segurança na ação compartilhada da refeição.

Após cerca de 20 minutos, a refeição é finalizada e, pela expressão facial, parecem gratas. Lara pelo acolhimento de Maria ao se permitir ser alimentada e Maria pela afetividade de Lara em compartilhar com ela esse momento. A presença respeitosa do adulto referência, valorizando a autonomia e os vínculos afetivos entre as crianças, bem como a não intervenção direta possibilitam vivências valiosas, como essa.

Centro Municipal de Educação Infantil Castro Alves,  
Salvador, Bahia.

## PASSOS PARA ALIMENTAR: TÁ NA HORA DO PAPÁ

Karen Alessandra Neves Aguiar  
Thainara Gomes dos Reis Martins  
Verônica Carvalho Santana

Essa narrativa é fruto da nossa pesquisa realizada no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX, Brumado. A pesquisa aconteceu na Creche Arco Íris, localizada no município de Brumado/BA, em um berçário que atende bebês com idades de 8 meses a 1 ano e meio, denominado Berçário 1.

O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira a alimentação está sendo pensada no currículo do berçário. Para isso, foram observados o espaço, o tempo, as materialidades e as interações dos bebês e suas cuidadoras nos momentos de alimentação.



No início da manhã, começa o momento do primeiro lanche. Nesse dia, devido aos casos de gripe na cidade, só foi uma bebê à creche, Luna de 11 meses. Para a alimentação de Luna, a funcionária levou batata doce, a qual foi cortada e colocada em um pratinho.

No chão da sala estava a bebê toda feliz e engatinhando de um lado para outro, mas como era o momento de comer, sentou-se paradinha e a cuidadora Lia deixou à sua frente um pratinho cheio de batata doce.



Luna aproveitou suas mãozinhas e começou a tocar o alimento, tentando leva-lo à boca. Nesse momento, ela olhava para a cuidadora, como se pedisse ajuda.

Luna demonstrava dificuldade em segurar a batata, pois a textura era escorregadia e facilmente deslizava da sua mão. Logo, ela tentou levantar o prato e

acabou derramando no chão. Foi então que a cuidadora retirou o prato dali. A bebê olha e tenta pegá-lo novamente, mas, por conta do peso, não consegue.

A cuidadora a interrompe e coloca o prato novamente no chão. Luna presta muita atenção na ação de sua cuidadora, mas se dispersa como sinal de saciedade. Assim, chega ao fim da refeição, ela se levanta, deixa o pratinho e vai em direção à cuidadora.

Percebemos que nesse momento de alimentação, o olhar, a escuta e observação são fundamentais para interagir com a bebê estimulando-a para que fizesse outras tentativas e conseguisse realizar esse movimento com mais segurança, autonomia e confiança. É importante a presença do adulto disposto a se envolver e auxiliar os bebês nos momentos de descobertas, prestando apoio quando necessário e registrando os avanços por meio de narrativas.

Em outro dia de observação, depois que todos os bebês terminam a primeira refeição, as cuidadoras colocam os bebês no chão da sala e disponibilizam brinquedos. Cada um vai em direção ao objeto que mais chama sua atenção, entretanto, percebemos uma busca maior pelos brinquedos de faz de conta, que remetem a práticas de alimentação, chegando a gerar conflitos e disputas pelo mesmo brinquedo.

Nesse momento, havia uma mesinha com cadeirinhas, panelinhas, colheres, fogão, cabana. Os bebês exploram a panelinha e oferecem uns aos outros, como se estivessem dando comida de



verdade, como se quisessem participar do mundo adulto através do seu imaginário. Quando um adulto ou outros bebês se aproximavam da mesinha, Isabela (1 ano e 3 meses) oferecia a “comidinha” e falava:

- Aaaaaaaa!

Entendemos que estava pedindo para abrir a boca para receber o alimento, como as cuidadoras faziam com eles nos momentos de cada alimentação.

Percebemos, assim, que esse era o meio de possibilitar a exploração dos bebês, a partir do processo da brincadeira da alimentação. Explorando aquelas materialidades ofertadas, os bebês imaginavam alimentar outras pessoas e isso

possibilita a aprendizagem e desenvolve a autonomia dos bebês para sua própria alimentação.

Quando o horário do almoço se aproxima, as cuidadoras colocam os bebês no berço, novamente, para tentar manter uma organização e conseguir alimentar todos eles.

É um dos momentos mais agitados da rotina, mas muito rico em pequenos diálogos e interação com os adultos. Enquanto uns choram, outros riem, alguns bebês dormem antes ou durante o almoço, tem os mais comunicativos que levantam os bracinhos e entendemos que estariam pedindo comida. Alguns já pedem o alimento, falando: “Dá, dá”.



As cuidadoras dialogam com os bebês, pedindo pra abrirem a boca, para mastigarem, perguntam se estão gostando ou se querem mais, enquanto eles tentam pegar com a colher, no prato, tocar a comida e levar até a boca.



Observamos que, nos momentos de almoço, os bebês são colocados no berço para fazerem a refeição. Como mostra a foto, o bebê já fica em pé e pronto para receber a comidinha. As cuidadoras se aproximam com o prato e começam a oferecer os alimentos, em pequenos diálogos:

- *Abra a boquinha.*
- *Já engoliu?*
- *Tá gostoso?*
- *Você quer mais?*

E os bebês respondem com gestos, balançando a cabeça ou falando poucas palavras.

Nestes momentos, alguns bebês que já não querem mais o almoço, fecham a boca e sentam no berço. Outros já deitam porque querem dormir. As cuidadoras insistem algumas vezes, mas logo percebem que é hora de parar e respeitar o momento deles, assim, as noções de limites são criadas quando os bebês viram a cabeça demonstrando que não querem mais. Constatamos que o momento do almoço é rico de possibilidades para o desenvolvimento da autonomia dos bebês. A todo momento eles tentam participar, tocar os alimentos, pegar a colher e o prato.

Diante do exposto, observamos que os momentos de alimentação são ricos momentos de aprendizados. Nessa perspectiva, podem ser mais explorados pelas cuidadoras, como por exemplo, a reorganização dos espaços e tempos de alimentar, para assegurar maior autonomia e exploração.

Assim, no cotidiano do berçário, o momento da alimentação necessita ser compreendido como uma experiência importante.

Uma oportunidade para os bebês explorarem novos sabores, texturas e cores, enquanto constroem sua autonomia, fazendo suas escolhas e desenvolvendo preferências alimentares.

Contudo, é essencial que os adultos envolvidos compreendam a importância desse momento para o desenvolvimento dos bebês, dedicando atenção, paciência e cuidado, para captar todas as narrativas e olhares curiosos durante a alimentação, permitindo que eles vivenciem o espaço e os utensílios e se apropriem de suas próprias conquistas.

Creche Arco Íris, Brumado, Bahia.



## CAPÍTULO VI

### CONVERSAS SOBRE AS ATIVIDADES DE ATENÇÃO PESSOAL E O CUIDADO

Adriana Moreira Pimentel Teixeira  
Larissa Monique de Souza Almeida

Duas meninas estão em volta da mesa. Uma delas já terminou sua sopa, enquanto que a outra parece recusá-la. A primeira menina começa a oferecer a sopa para a amiga, levando a colher até sua boca. As duas sorriem e a professora registra e narra esse momento de *prazer da companhia* (Carla Virginia Oliveira Costa), e, ao mesmo tempo, de aprendizagens do cuidar do outro e de si, possíveis na rotina de alimentação na escola da infância.

Ressaltamos que processos pessoais e individuais acontecem quando os bebês e as crianças adentram em instituições de Educação Infantil, uma vez que as possibilidades de vivências, nesse espaço coletivo de educação e cuidado criam oportunidades de observação das ações do Outro e construção de referências de ação. De maneira singular, cada bebê e criança cria e recria significados sobre o contexto, os outros e as próprias vivências.

A escola de Educação Infantil constitui-se um espaço de educação coletiva para bebês e crianças, estes sujeitos de direitos precisam dessa legitimação para viver sua infância na contemporaneidade. “Seu convívio familiar restringe-se ao final do dia e aos finais de semana e as possibilidades que tem de conviver noutros espaços, com outras pessoas são reduzidas, sendo a creche o lugar por excelência de suas trocas e vivências” (Agostinho, 2003, p. 03). Daí, destacamos que o grande objetivo desse espaço está em oportunizar múltiplas experiências que podem favorecer o desenvolvimento, bem-estar e vivência plena da infância.

No processo de educação de bebês e crianças, o cuidado assume um lugar central enquanto fundamento ético de um adulto que observa, de modo respeitoso e com postura consistente, o Outro que está cuidando. Desse modo, nas ações diárias durante as rotinas de cuidado, os bebês e crianças estão aprendendo a resolver problemas, estabelecer relações de confiança. Pelas interações, há atitudes e aprendizados que iniciam, por exemplo, na troca de fraldas, no ato de apoiar o sono ou durante o banho. Por isso, tais momentos não podem ser conduzidos mecanicamente, mas precisam constituir uma oportunidade de interação baseada em relações potentes.

Nas vivências destas experiências, os bebês e as crianças estão envolvidos em trocas e interações e, de modo específico, nas atividades essenciais da vida diária, como banho, alimentação e descanso, que podem ser chamadas de rotinas de cuidado ou atividades de atenção pessoal, conforme definido pela abordagem Pikler (Rio Grande do Sul, 2020, p. 33). Nestas atividades, há oportunidades de envolvimento, investimento em tempo de qualidade, comunicação, trocas de interesses e respeito, princípios fundamentais para a constituição humana daqueles que estão chegando e conhecendo o mundo.

Quando os bebês e as crianças são conduzidos a estas vivências com respeito e atenção, as interações auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem sobre si mesmos e sobre o mundo. Eles conhecem a rotina, e podem prever o que acontecerá com eles, e, assim, percebem que há conexões entre eles e o mundo do qual fazem parte e começam a conferir sentido à vida a partir desta rotina cultural.

Maranhão (1998, p. 118) destaca que “o cuidado, embora seja, muitas vezes, efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural”, ou seja, ela destaca que cuidar está relacionado com escolhas do que oportunizar para o outro, e continua defendendo que “o cuidado tem muitos sentidos e dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua

finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros”, deixando evidente como a ação de cuidar impulsiona a singularidade dos bebês e das crianças.

As ações de cuidado envolvem uma relação entre quem cuida e quem é cuidado. Katz *et al.* (2020) citam o círculo completo de Noddings, em que a noção de empatia é fundante para essa relação, pois o entendimento das necessidades do outro pelo cuidador implica que haja reconhecimento e envolvimento nas trocas estabelecidas. Nesse interim, o cuidar envolve uma articulação entre afeto/cognição de um, para a troca com o outro. Ou seja, uma entrada no mundo do outro e a escolha por cuidar das necessidades que ele precisa. Cuidar é uma escolha e também uma aceitação de que o outro precisa de cuidados. Por outro lado, há também uma aceitação afetiva e cognitiva, de ser cuidado pelo outro. De maneira diferente, há uma troca de cuidados em uma interação que envolve as ações de cuidar.

Portanto, os bebês e as crianças são marcados pelas relações de aprendizagem que vivenciam ao longo da sua trajetória. O início dos primeiros contatos com o mundo marca a maneira como eles vivenciam o olhar, o falar, o tocar e a perceber. Conforme Spinoza (2017), os resultados dos diferentes encontros com o mundo ancoram o modo de aprender de cada um, ou seja, nas interações essas constituições vão sendo estabelecidas. Contudo, as aprendizagens não se dão nas trocas com qualquer um, pois há uma identificação com aquele que está na interação. Portanto, o processo de aprendizagem passa pela subjetividade do outro, o que marca todo o corpo daquele que está na relação (Dowbor, 2008). Nesse sentido, a situação de aprendizagem requer uma relação de troca com aquilo que há no corpo do Outro, ou seja, o desejo que o outro aprenda, a crença na capacidade do outro em construir sentidos, são exemplos de relações que precisam ser estabelecidas enquanto ocorrem os encontros.

As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê e pela criança como ações que se repetem e formam uma constância. Se o adulto nomeia o que está sendo

realizado, se ele antecipa o que acontecerá em seguida, oportuniza que o bebê elabore as representações mentais sobre as ações. O uso dos gestos também contribui com esse processo.

Daí, a importância de a interação com o bebê e a criança ser cuidadosa e consciente. O professor precisa fazer gestos delicados, olhar nos olhos e estabelecer diálogos. Solicitar a colaboração nos cuidados cotidianos também é algo primordial. Nesses momentos, o adulto pode atribuir significados aos gestos do bebê por meio da linguagem falada, uma ação essencial para a sua constituição psíquica (Falk, 2004).

Nas atividades de atenção pessoal é importante a apresentação das materialidades utilizadas, como a toalha, o prato, o pente, a colher, o cobertor, entre outras. O adulto deve apresentar, nomear, permitir que o bebê toque nelas e explore-as. Falar sobre a parte do corpo que está sendo tocada, contribui para que o bebê construa o seu esquema corporal, por exemplo. Na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto, o bebê vai se inserindo na cultura e se apropriando dela (Soares, 2017).

Na narrativa do cotidiano *“Passos para alimentar: Tá na hora do papá!”* (Karen Alessandra Neves Aguiar; Thainara Gomes dos Reis Martins e Veronica Carvalho Santana), a professora narra um contexto de alimentação de bebês de 8 meses a 1 ano e meio, no berçário de uma creche pública. A alimentação, assim como as demais atividades de atenção pessoal, é um momento muito significativo, que permite importantes trocas afetivas entre eles e os adultos. A narrativa traz a presença de adultos que fazem esse acompanhamento. Destacamos que, para que a alimentação não seja apenas mais um momento da rotina de tempo integral, é preciso planejar o contexto de alimentação e repensar os organizadores da ação pedagógica: tempo, espaço, materiais, transições e relações.

A alimentação adequada e saudável é reconhecida como um direito humano e pactuada por meio de tratados e declarações internacionais entre diversos países (Brasil, 2018). Como organizar a rotina nas instituições para atender as demandas de bebês? Como

melhorar as condições de alimentação nas escolas? De que forma podemos apresentar os alimentos? Qual o local mais apropriado para servir as refeições? A alimentação nos espaços educacionais, enquanto prática social, pressupõe o reconhecimento de hábitos alimentares e princípios relacionados à educação alimentar e nutricional, como: autonomia, prazer, saúde, cultura, diversidade, sustentabilidade.

A narrativa evidencia o protagonismo dos bebês em suas intenções de fala, balbucios e recusa dos alimentos. São momentos permeados por diferentes formas de comunicação, como: olhares, gestos, e rituais, que vão fundamentando a interação do bebê com o alimento. Este é um momento rico de oportunidades de aprendizagem. O que dizem os bebês por meio da rejeição ao alimento? Se os bebês se alimentam dentro dos berços, como garantir que o almoço seja momento de encontro e partilha? Na brincadeira de casinha, as ações dos bebês apontam um interesse em compreender as ações de cuidado. Enquanto exploram as panelinhas do contexto, oferecem “comidinha” a outros bebês da turma.

Normalmente, as instituições seguem uma rotina com horário pré-determinados, mas na hora do almoço, os bebês da turma expressam diferentes emoções e desejos, buscando a interação com os adultos, por meio do choro, sorriso, balbucios e sono. Nesse sentido, é necessário refletir e organizar o contexto de alimentação como parte do currículo, de modo que os horários não precisam ser tão rígidos e os bebês, assim como as demais crianças, tenham tempo para experimentar diferentes texturas e sabores.

A creche, por sua vez, tem um papel determinante na promoção da alimentação adequada e saudável em cada fase do crescimento da criança, na perspectiva de garantir seu desenvolvimento pleno. Quando falamos de alimentação infantil, mesmo que fora de casa, é importante lembrar que alimentar um bebê e uma criança é bem mais do que nutrir e fornecer energia para o crescimento. É uma atitude de cuidado, que envolve o afeto, o prazer e a socialização, aspectos que contribuem para a formação de hábitos alimentares (Brasil, 2018).

As professoras e os professores podem, como exemplo, planejar um piquenique, possibilitar que os bebês e as crianças escolham o seu alimento ou organizar contextos de experiências culinárias. Os cardápios das escolas públicas, normalmente, são montados por nutricionistas, para garantir uma alimentação saudável e equilibrada. É possível criar algumas estratégias para divulgação do cardápio do dia. Apresentar uma composição do prato para a apreciação das crianças de forma acessível, tanto para os bebês e crianças, quanto para suas famílias, disponibilizar um cesto com legumes e frutas do dia para exploração, apresentar o cardápio impresso e com imagens; realizar visitas programadas na cozinha ou planejar uma roda de conversa com as(os) cozinheiras(os) sobre os alimentos que estão sendo preparados, são algumas oportunidades de descoberta, partilha e aprendizado.

Quantas aventuras acontecem no cotidiano da escola da infância! A narrativa do cotidiano "*A câmera de segurança*" (Deyse Alves Rocha e Leila Lôbo de Carvalho), foi escrita por professoras e nos convida a olhar para a vida cotidiana e reconhecer que as práticas sociais e culturais são parte do currículo da Educação Infantil. Crianças dormindo, outras despertando-se do sono e outras que não dormiram e brincam no pátio. Esta narrativa nos provoca a pensar diferentes necessidades (o sono, o acolhimento) e interesses (a brincadeira, a câmera de segurança) de crianças de 3 e 4 anos de idade que estão frequentando uma escola pública de Educação Infantil. São muitas as possibilidades para pensar o planejamento de uma jornada de tempo integral.

À primeira vista, gostaríamos de refletir sobre a organização do tempo em uma instituição que respeita às necessidades/interesses das crianças. Enquanto a "maioria das crianças da turma do 3º período "A" ainda estava no momento da soneca [...], cinco crianças que não tinham dormido brincavam no pátio e outras duas que tinham acabado de despertar, também estavam ali". As atitudes da professora apontam para a importância do planejamento de contextos que envolvem as atividades de atenção pessoal, tais como o sono. Compreendemos

que o sono é um momento individual, com forte valor emocional, afetivo e cognitivo marcado por significados de cada grupo cultural. Além disso, é reparador e indispensável para recuperar a energia física. Algumas crianças dormem mais rápido, outras nem conseguem dormir. Cada criança tem um ritmo e uma rotina de sono que traz das experiências sociais anteriores à escola. Como pensar essa transição entre dormir em casa e na escola? Entre o tempo de dormir à noite e o horário “definido pela escola”? Entre o uso de determinado objeto para dormir ou não? Como acolher as necessidades e interesses pessoais de cada bebê ou criança? Que experiências de sono estão sendo construídas no grupo?

Na contramão de rotinas engessadas e aligeiradas, que nos negam, enquanto sujeitos nas escolas de Educação Infantil, a individualidade da criança deve ser respeitada e manifestada. As professoras e os professores precisam criar um ambiente personalizado, que acolha as diferenças entre crianças, sustente a identidade individual e, ao mesmo tempo, represente uma fonte de trocas, de confrontos e de conversas (Catarsi, 2020). Neste sentido, todas as atividades de atenção pessoal precisam ser pensadas na organização da ação pedagógica, pois a verdadeira qualidade educativa emerge nos pequenos gestos cotidianos que vivemos na escola (Hoyuelos, 2014).

É fundamental, estabelecer relações entre as rotinas pessoais/familiares e as rotinas das instituições, pois são rituais que carregam significados importantes para um contexto de vida coletiva (Barbosa; Horn, 2019). Observamos que além das rotinas, artefatos culturais da família trazem significados das experiências de outros contextos para o grupo, como acontece na narrativa “*Beijinhos para a mamãe*” (Mayana Abreu Pereira), em que a criança demonstra reconhecer o tecido do pijama que sua mãe utilizava em casa e que havia enviado para a escola, conforme solicitação feita pela professora, para outra finalidade, a pintura em tecido. No grupo, o tecido do pijama da mãe ganha outros significados pela ação da criança, como objeto transicional no momento do sono, por exemplo.

Para qualificar as experiências durante o momento do sono, por exemplo, podemos pensar outros modos de organizar a rotina para ela assegurar conforto, tranquilidade e segurança. Dentre as condições necessárias para que a criança, ou o adulto adormeça está um ambiente confortável e seguro. Torna-se muito significativo, personalizar o espaço do sono com os próprios lençóis e cobertor da criança, além de outras materialidades que remetem a práticas de sono em casa. Preparar um contexto de relaxamento para a construção de vínculos das crianças com os adultos-referência, por meio do uso dos objetos transicionais (chupeta, naninhas, cobertores e travesseiros individuais), além da aproximação e contato visual e corporal para crianças que assim demandam, canções de ninar ou histórias antes de dormir como atividades de transição entre rotinas.

As pesquisas sobre infância e Educação Infantil desenvolvidas no ObEI/UNEB têm trazido à tona a valorização do protagonismo de bebês e crianças e nos fazem pensar sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento; refletir sobre a valorização do ambiente como espaço de relações, na construção de memórias, no registro e na documentação. Este novo paradigma requer uma grande transformação no papel do adulto nas ações desempenhadas junto às crianças. É papel da professora e do professor organizar contextos de experiências, incluindo as que acontecem nas atividades de atenção pessoal, observar, registrar e documentar as experiências vividas no cotidiano das escolas da infância para refletir sobre o que bebês e crianças demonstram nestas atividades e como podemos apoiá-los.

Assim, precisamos focalizar intencionalmente o cuidado no que se refere às ações com os bebês e as crianças e o seu lugar na proposta pedagógica da Educação Infantil. O cuidado valoriza a relação de respeito e troca como um princípio fundante de uma Pedagogia feita com bebês e crianças. Ele é considerado a base para a existência humana, atrelando os modos de ser, estar, escutar, relacionar e respeitar o Outro. Destacamos que as atividades de atenção pessoal, sono, alimentação e banho são centrais na vida dos

bebês e das crianças. Dessa forma, demarcamos que o cuidar é uma das principais vivências da Educação Infantil.

Sendo assim, o cuidar, como uma vivência para os bebês e crianças, deve garantir algumas diretrizes que preconizam: i) A criação de espaços e tempos para garantir a possibilidade de expressão e produção de sentidos; ii) A elaboração de projetos com base nas experiências dos bebês e crianças; iii) O investimento de tempo nas relações e interações; iv) A participação efetiva em rotinas de cuidado marcadas por respeito e atenção; v) Desenvolver modos de construir uma cultura para o cuidar desde o Berçário até à pré-escola. Para tanto, deve-se superar: 1) O cuidado como algo instrumental; 2) O cuidado como uma técnica mecânica ligada somente aos aspectos físicos (comer, dormir e limpar); 3) A ideia corrente de que cabe ao auxiliar nas turmas de Educação Infantil a atenção aos momentos de cuidado; 4) As práticas de cuidado não são atividades ditas pedagógicas. A partir daí, conseguimos compreender que a infância deve ser vista como um momento de rupturas, experiências de formação e transformação, ou seja, um espaço de criação propícia de situações experienciais pelos contextos coletivos de educação e cuidado.

## **Referências**

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (org.). Para pensar a docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *A creche como promotora da amamentação e da alimentação adequada e saudável: livreto para os gestores*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CATARSI, E. Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche. *In*: MORO, C.; BLADEZ, E. (org.) *EnLACES no debate sobre Infância e Educação Infantil*. Dados eletrônicos. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

HOYUELOS, A. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Trad. Bruna Heringer. São Paulo: Phorte, 2019.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## CONSTRUÇÕES NO QUINTAL: UM PONTO DE ENCONTRO

Angélica da Silva Paulo

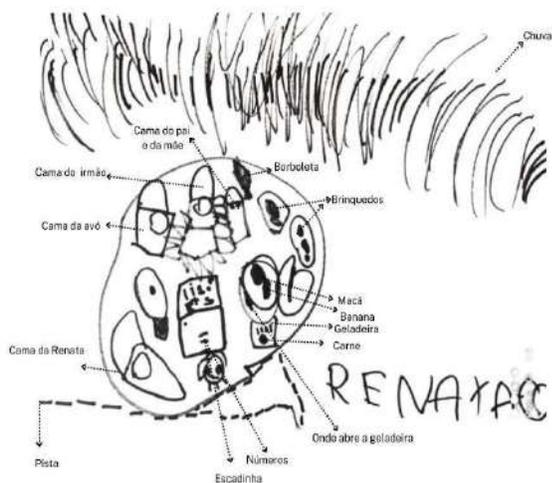
Durante os momentos de brincadeira, as crianças da faixa etária do Pré-1, da Escola de Educação Infantil Bem-Viver, da cidade de Campo Bom/RS, começaram a arquitetar casas, prédios, trens, motos, carros e pista para os carros no quintal. Observando o interesse das crianças nas construções, passamos a fazer uma investigação sobre casas, trazendo possibilidades com outras linguagens, como a modelagem e o desenho, ressignificando as experiências que estavam presentes em seu brincar.



Nos momentos de brincadeira, observamos que as construções focalizavam casas para entrar, seja nos ambientes internos circunscrevendo o espaço com as madeiras e cilindros, seja nos ambientes externos. As crianças elaboravam construções gigantescas, macro construções contendo portas e janelas em que fosse possível adentrar e sair sem desconstruir a projeção. Por esta razão, optamos por aprofundar essas investigações das crianças, tendo como fio condutor, os reais interesse delas. Para

isso, os caminhos trilhados se fizeram, a partir de momentos de escuta, diálogo e experiências trazidas no decorrer do processo.

No decorrer da atividade, convidamos as crianças a desenharem a sua casa. Neste registro, percebemos que um grupo representou as partes de dentro da sua casa, os mobiliários, (sofá, fogão da cozinha, cama, janela, geladeira), trazendo narrativas de situações da vida cotidiana, como por exemplo:



*“Eu moro num apartamento. Aqui tem uma porta e uma escadinha que eu apertei nos números. Depois eu tava fazendo a pista pra ir na minha casa. Depois eu fiz aqui o freezer. Eu subi a escada, eu botei umas coisas na geladeira, uma carne, uma maçã,*

*uma banana. Aqui é onde abre (a geladeira). Aqui é onde tinha os meus brinquedos (apontando para o desenho). Aqui uma borboleta. Eu fiz a cama do meu pai e da minha mãe, aqui foi a cama do meu irmão, a cama da minha vó, a minha cama. É só isso. E aqui eu fiz a chuva. Tava chovendo!” (Renata, 5 anos e 1 mês).*

Como forma de sustentar o brincar das crianças, começamos a oferecer no cotidiano, uma série de materiais que possibilitassem construções de pequeno, médio e grandes edificações. Madeiras de diferentes tamanhos, caixas de frutas, tijolos, bloquetes, taquaras. Com o trabalho engenhoso das crianças, o quintal era o ponto de encontro. Elas carregavam os materiais de um lado, projetavam do outro, mediam os espaços que estavam elaborando,

e ali um refúgio se formava, um esconderijo, um convite para se esconderem, se abrigarem. As portas e janelas, cada vez mais, se faziam presentes.

*-Olha! tem uma janela com um monte de pequeninhos! (Maria, 4 anos e 10 meses).*

Com as câmeras fotográficas em mãos, as crianças foram convidadas a passear pela escola e a fotografarem as janelas, tendo como orientação as



Maria, 4a10m

seguintes perguntas: como são as janelas? Quais os formatos?

Com uma planta baixa do edifício da unidade escolar, elas foram fotografando e percebendo a arquitetura, os vários tamanhos, estilos, e quantidade de janela que haviam em cada espaço.



Nesses momentos de diálogos, percebeu-se que os tamanhos reverberavam nas investigações das crianças e, por essa razão, optou-se em ofertar fita métrica e trenas no cotidiano, como na foto ao lado, em que Davi estava medindo um carrinho da sala referência.



*-Eu quero a fita para medir a casa que vou construir (Renata, 5 anos e 2 meses).*

Partindo dessas observações, as crianças foram convidadas a projetarem as suas janelas (foto ao lado). Como saberemos o tamanho da janela para cortar as

madeiras? Com lã, cola e fita métrica fizeram a projeção e anotaram as medidas.

*-Os dois lados são iguais!* (Larissa, 4 anos e 9 meses). Narrativa da Larissa ao elaborar o esboço da sua janela.

Com as madeiras cortadas, chegou o momento de produção. Com pregos e martelo em mãos, as crianças iniciaram a construção. Observaram no projeto, se o tamanho das madeiras era igual às que haviam registrado. E, aos poucos, foram unindo cada madeira e formando a sua janela.

Nas sutilezas do brincar livre, em nosso quintal, as crianças tiveram a possibilidade de construir, montar e desmontar, e num trabalho coletivo, as construções foram o ponto de encontro para interações, indagações, pesquisas, descobertas, desafios corporais e experiências, nas quais a brincadeira e as suas investigações foram tecendo esse projeto investigativo, por meio da escuta.



Escola de Educação Infantil Bem-Viver,  
Campo Bom, Rio Grande do Sul.

## TODO MUNDO TÁ FALANDO!

Fernanda Costa Almeida Perez

Era dia dezesseis de agosto de dois mil e vinte três, o relógio marcava às quatorze horas e chegava o momento de acompanhar uma sessão em pequeno grupo. A proposta era compor a imagem da jiboia da nossa sala, com alguns elementos da xilogravura - uma arte nordestina e que retrata a cotidianidade do povo franciscano em época de São João.

Enquanto escolhia as imagens que queria usar, Yohanna Eloah (3 anos e 7 meses) foi apontando e comentando:



-*O sol tá aqui* (aponta para cima da planta).

-*Olha, a vaca!*

Pergunto sem entender:

-*É o quê?*

E ela responde:

-*Exa aqui é a vaca* (falava do bumba-meu-boi).

Depois, me mostra o pote de cola branca e pede para encher. Aviso que ainda tem cola no pote e ela volta a sua experiência. Yohanna Eloah aperta o pote de cola, vê bastante cola caindo no papel, me olha e ri. Parece que a pró estava certa - ainda tinha bastante cola branca dentro do pote.

Ela volta a se concentrar em sua experiência, mas em seu silêncio algo destoa.

Ela olha para traz, vê Onira Afrika (4 anos e 1 mês) e Enrico (4 anos e 4 meses) em outro espaço e comenta:

-*Todo mundo tá falando.*



Decidimos perguntar o que eles estavam fazendo. Onira Afrika (4 anos e 1 mês) se levanta muito solícita para nos mostrar. Já era de se esperar que uma criança, que certa vez disse ter duas bocas em seu rosto não perderia a oportunidade de fazer o que tanto gostava: FALAR!

Foi então, que a dona de duas bocas, se levantou e nos disse:

*-Eu tô fazendo uma massinha cheia de pedrada.*

Onira sempre me sai com as melhores histórias e peripécias. Eu que não esperava por aquela resposta e fui dizendo, meio assustada:

*-Cheia de pedrada? Ohh! Coitada!*

Onira (4 anos e 1 mês) ri e volta para continuar sua criação, enquanto eu e Yohanna (4 anos e 1 mês), rindo, damos continuidade à experiência de

colagem.

Esse pequeno pedaço do que é a vida cotidiana na creche me faz ter certeza de que viver experiências diversificadas com as crianças enriquecem as relações e o currículo feito com e para as crianças. Elas são demais, não é mesmo?

Creche Isidória Borges,  
São Francisco do Conde, Bahia.

## **OLHA O FONE DE OUVIDO, OLHA O FONE DE OUVIDO: O CASO DA LOJA DE ELETRÔNICOS GH**

Thiago de Matos Oliveira  
Maria Jane Ribeiro Mendes Figueiredo  
Debora Silva Almeida  
Carla Adriana Sousa Carmo  
Ana Caroline Borges Sales

Brincar de vender e comprar é umas das situações imaginárias que um agrupamento de crianças de 5 anos, da Escola Municipal Maria Regina Freitas, tem demonstrado ser a brincadeira favorita da turma. Durante os momentos de acolhimento, percebemos o quanto as crianças nos convidam para brincar de vender e comprar alguma coisa. Um episódio que nos fez refletir sobre esse interesse das crianças foi quando três crianças disseram ser *motoboys* e estavam vendendo lanche para a professora.

Essas experiências brincantes das crianças têm acontecido por diversos dias nessa turma. Acreditamos que, a partir desse interesse das crianças, estaria emergindo um projeto potente que nascia da curiosidade e imaginação delas.



Então, convidamos as crianças para montarem uma loja de eletrônicos, pois foram esses os materiais que tínhamos disponíveis naquele momento. As crianças, por sua vez, amaram a ideia e participaram de cada detalhe da construção da loja, desde o nome da placa até a precificação dos aparelhos que seriam vendidos por elas.

O nome da loja de eletrônicos, escolhido, democraticamente, pela turma foi GH. Logo após a escolha do



nome, chegou o momento de as crianças construírem a placa da loja e identificar o caixa.

Em seguida, todas as crianças foram convidadas para precificarem os produtos que seriam vendidos.

Quais aprendizagens foram possíveis? As crianças, ao construírem a placa da loja, o caixa e colocar preços nos aparelhos que seriam vendidos, percebem o uso social das letras e números, ou seja, utilizam a escrita como representação da linguagem.

Depois de tudo pronto, eis que chega a hora mais aguardada pelas crianças: vender e comprar os produtos na loja de eletrônicos GH, que foi montada no pátio da escola, com cada produto em sua sessão, carregadores, fones de ouvidos, controles, caixas de som, nomeados e precificados pelas próprias crianças.

Ao chegarem no espaço, as crianças se dividiram entre vendedores e compradores. Muitos diálogos foram estabelecidos naquela situação imaginária. Um que nos chamou bastante atenção foi a conversa entre Nathan e Moisés.

O vendedor Nathan (5 anos) começa a gritar para vender seu produto.

*- Olha o fone de ouvido, olha o fone de ouvido.*

Moisés (5 anos), se aproxima com uma grande vontade de comprar o fone de ouvido.

*- O que o senhor deseja?*  
Pergunta Nathan.

O cliente aponta o dedo para o fone de ouvido.

O vendedor responde: *- Tá 10 reais.*



- *Eu levo.* Respondeu o comprador, Moisés.

Nathan, feliz com a venda, já fala de cara: - *Me dá o cartão! Ah, não... tem que pagar é lá no caixa.*

As crianças de outras turmas também compartilharam com a turma do 5º período, a brincadeira de comprar e vender, durante quase uma hora daquele dia ensolarado de uma quarta-feira, do mês de maio do ano de 2023.

Como forma de ampliar essa experiência das crianças, fizemos um passeio a uma papelaria da cidade para que elas pudessem conhecer melhor o funcionamento de uma loja. Fizemos um tour guiado por uma funcionária por cada sessão da papelaria. As crianças indagaram:

- *Por que a loja é tão linda?* (Júlia, 5 anos).

- *Por que tem tantas câmeras?* (Nathan, 5 anos).

- *Por que as canetinhas são separadas por cores?* (Lucas, 5 anos).

A funcionária acolheu cada pergunta das crianças e depois contou uma linda história para elas.



Fonte: Acervo da autora

Escola Municipal Maria Regina Freitas,  
Guanambi, Bahia.



## CAPÍTULO VII

### CONSTRUTIVIDADE E MATEMÁTICA COMO LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Elenice de Brito Teixeira Silva

Um encontro no quintal entre crianças e materiais não estruturados, como se vê na narrativa *“Construções no quintal: um ponto de encontro”* (Angélica da Silva Paulo). Materiais que não pressupõem um significado e função estabilizados e, por isso, cria um contexto de simbolização. Um contexto como lugar para brincar, imaginar e fazer algo que signifique alguma coisa para si próprio e para alguém. Um espaço intencional, pensado partir da observação da professora, que pesquisa junto as possibilidades de exploração das crianças e estrutura tempo e materiais para ampliar estas possibilidades de criação. Criação de algo seu, pensado e representado por suas ideias e intenções. Casas, prédios, janelas. Tudo representado, por dentro e por fora, em diferentes planos, com seus elementos constituintes, como o mobiliário, por exemplo.

Um encontro entre uma criança migrante de um país asiático e uma criança sertaneja no Sudoeste baiano, em um contexto de jogos de construção com peças de madeira. Uma torre chinesa é o ponto de encontro e as linguagens do brincar de construir potencializam suas ações e a comunicação: selecionar, pegar, empilhar, desmontar, tal como apresenta a narrativa *“Uma Torre Chinesa Na Nossa Sala: O Brincar Como Linguagem Universal Das Crianças”* (Milena de Sousa Brito e Ana Cláudia Alves Bonfim).

O que estes encontros dizem sobre currículo e a ação pedagógica na Educação Infantil? O que representa enquanto imagem de criança? O que nos fazem pensar sobre o lugar da construção e da matemática na Educação Infantil?

Os contextos de exploração, descoberta e brincadeira com materiais não estruturados devem compor uma proposta pedagógica que valoriza a atividade autônoma das crianças, baseada em suas iniciativas próprias. Para isso, exige-se que o professor ou professora acredite que todo “ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem consequências imediatas” (Tardos; Szanto, 2021, p. 44), no seu desenvolvimento cultural, pois sua atividade se organiza em função da atenção, envolvimento que regula o tempo, a elaboração dos projetos de ação, da repetição que permite observar o que deu certo ou não, além da retomada com outros planos. No entanto, essa imagem de criança ativa e capaz ainda é muito frágil em nosso hábito pedagógico, que reforça, muitas vezes, a mesma imagem de criança consumidora das produções dos adultos, ou, em outras, a ideia de “deixar fazer sozinho”.

Tanto uma concepção de ação pedagógica quanto outra, apresentar tudo pronto ou deixar fazer sozinho, são pressupostos para o currículo da Educação Infantil e não avançam na ideia de ampliar saberes e experiências das crianças por meio das práticas sociais e linguagens. É comum ouvir professores e professoras organizarem contextos de brincadeira com materiais não estruturados e se questionarem: E agora? O que eu faço aqui? Essa inquietação tem a ver com o *ethos* pedagógico na construção da autonomia das crianças.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, defendemos que a autonomia das crianças, em contextos de construtividade, significa assumir a função de alguém que irá fazer algo com o que se tem disponível. Para isso, a criança enfrentará escolhas, desafios e terá necessidades de resolvê-los para agir, expressar e concluir suas intenções iniciais. Ou seja, a atividade da criança gera necessidade de operar sobre algo, transformar isso a partir de uma ideia própria, associar com outras significações e vivências, colocar as percepções em ações e linguagens que comunicam algo para si mesmo e para alguém. Isso designa que a atividade guia o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores da criança, como a atenção,

percepção, memória, pensamento, imaginação, fundamentais para o desenvolvimento cultural como um todo.

A narrativa *construções no quintal* (Angélica da Silva Paulo), evidencia uma linguagem fundamental na construção de experiências das crianças – a construtividade. A ação de pensar, idealizar, construir algo em mais de um plano e dimensões (Dubovik; Cipitelli, 2018). Um dos contextos fundantes para a construção desta linguagem, pelas crianças, são os jogos de construção, contextos para construir algo com materiais não estruturados, que deve ter espaço e tempo pensados no conjunto das práticas da jornada das crianças. Afinal, o que as crianças aprendem e desenvolvem nestes contextos? Por que instituir contextos de construção no plano de ações semanal?

Nas construções das crianças, no quintal da EMEI Bem Viver, do município de Campo Bom/RS, constatamos que há intencionalidade da professora de ampliar experiências de construção, a partir de intenções e desejos observados em contextos anteriores. Nessa perspectiva, uma diversidade de materialidades foi oferecida, sobretudo, de madeira, matéria que relaciona aos fazeres da construção de imóveis, específicos de uma cultura que a construção de casas prioriza a madeira como material. Na narrativa visual, é possível perceber uma valoração da potência das crianças em detrimento de sua fragilidade. O uso de martelo e pregos, por exemplo, questiona valores sobre proteção e participação em nossa cultura.

Ao relacionar madeira e martelo com o conteúdo social casas, a professora cria um contexto social de relações entre as crianças, mas, sobretudo, coloca em circularidade a produção cultural de modos de construir naquele território e modos de falar de suas casas, de habitar e de compor ambientes. Ali, as crianças poderão selecionar, relacionar um material com suas intenções, projetar, explorar formas, pesos, tamanhos e volumes, testar, fazer, juntar, separar, empilhar, reconhecer possibilidades, comunicar para alguém, fazer junto ou sozinho, resolver conflitos e desentendimentos da comunicação e interesses, reconhecer desejos

umas das outras. Ou seja, há um processo de apropriação da linguagem matemática por meio da exploração do ambiente físico e natural, dos fenômenos decorrentes desse encontro criança e natureza, algo que identificamos ser frágil em muitas propostas pedagógicas na Educação Infantil, por meio da avaliação de contextos na jornada das crianças que realizamos em oito municípios do Sertão Produtivo da Bahia, entre 2022 e 2023.

Isso significa que um contexto de construção é um contexto social de participação em que as crianças aprendem, sobretudo, a fazer algo juntas e compartilhar ideias, noções de espaços e de possibilidades de transformação da matéria em coisas que significam algo na sua cultura, nesse caso, de formas de moradia. Um contexto social de desenvolvimento de autonomia de escolha e ação, de prática e trocas de saberes. Então, um campo de experiências espaciais diversificadas! Ao empilhar caixotes de madeira, por exemplo, as crianças exploram noções de tridimensionalidade (largo, alto e profundo) e de planos distintos (vertical, horizontal e inclinado). Para equilibrar um bloqueto de madeira e afixá-lo sobre outros, é preciso tomar algo como referência em relação ao seu próprio corpo, definir posição, perceber a direção do golpe do martelo sobre o prego. Será necessário mobilizar saberes de suas vivências pessoais. Afinal, como é minha casa? O que tem nela? Como representá-la por meio de uma linguagem plástica e gráfica? Quais traços? São problemas vivenciais que exigem muito do desenvolvimento da percepção, memória, motricidade, pensamento, imaginação.

Além de combinar materiais e definir planos para a ação criadora, as crianças se expressam esteticamente, atribuindo beleza, traçados, composições, cores e sentidos ao que criam. As construtoras do quintal são construtoras de sentidos para casa, morar, proteger, receber, visitar, ir, vir, ficar, destruir, reconstruir. São construtoras de uma marca de algo que é seu e que significa algo para outras pessoas. Criadoras das próprias histórias que surgem no ato de construir, como lemos na narrativa de uma criança na narrativa *Construções no quintal*, sobre sua casa, os

móveis que têm nela e o que há na geladeira. Gestos, produtos, linguagens, histórias. Produções que permanecem mesmo quando ela não estiver neste espaço. Isso é cultura da infância.

Uma sacola que se transforma em *bolsa mágica* (Lucimá Teixeira Santos Rocha) e tubarões. Legos que se transformam em personagens. Caixas que são significadas pela ação imaginárias das crianças em mesas, cadeiras, restaurantes, carros. A criação de coisas nesses jogos, então, possibilita o desenvolvimento de uma linguagem fundamental para a humanidade – a da construtividade e, ao mesmo tempo, da linguagem matemática utilizada para medir, quantificar, empilhar e outras ações com esses materiais. Uma linguagem que permite a expressão da originalidade, da subjetividade, das vivências pessoais. Nenhuma janela será igual a outra e remeterá à mesma experiência com janela. Nenhuma casa terá a mesma composição.

Nos quintais das escolas do campo e da cidade, dos rios e mares, indígenas e quilombolas, como tem sido criadas oportunidades para a construtividade das crianças? Quais materiais da cultura local têm sido utilizados? Que outros materiais podem contribuir para criar novos significados? Os materiais oferecidos possibilitam diversas linguagens construtivas, como por exemplo, opacos, transparentes, de metal, madeira, plástico, naturais, vazados, circulares, cilíndricos, ovais, longos, finos, luminosos, modeláveis ou não, contáveis ou não contáveis, maleáveis ou não, refletores, têxteis, com cores quentes e frias? Observamos as ações das crianças e as linguagens possibilitadas por cada materialidade nos jogos de construção? Compreendemos que a construtividade é linguagem e precisa ser construída com todo o aparato pedagógico necessário, assim como outras, como a escrita por exemplo? Levamos em conta o uso de espaços internos e externos para as construções? Consideramos critérios de conteúdo cultural, possibilidades de manipulação e segurança na seleção e disposição das materialidades? Consideramos possibilidades de micro e macroconstruções? Registramos as construções em diferentes linguagens para comunicação com toda

a escola e com as próprias crianças? Possibilitamos que as crianças narrem e pensem sobre suas próprias construções? De que modo? Consideramos contextos de construção como fundamentais para a apropriação da linguagem matemática e para exploração de fenômenos físicos associados às transformações da matéria?

Ao projetar um contexto de experiência de construção, parece fundamental levar em conta dimensões dessa linguagem para a seleção de materiais e não, somente o conteúdo cultural. Na narrativa *construções do quintal* é possível identificar que há intenção de ampliar não apenas os significados da casa, mas as ações das crianças para selecionar os materiais – de empilhar, registrar, juntar, afixar, compor, desenhar. Há materiais, por exemplo, que exigiriam outras ações. Caso o contexto fosse com tecidos, quais ações necessárias para fazer uma casa?

Quando afirmamos que construtividade é linguagem, queremos dizer que a construção comunica e expressa algo. Nas fotografias que compõem a narrativa *construções no quintal*, observamos ideias sobre janela com divisórias, espaços transparentes que representam vidros, possivelmente. Janelas pretas e amarelas, de madeira ou não. As crianças compõem e, com outros materiais, que não são lápis de escrever, traçam janelas em diferentes tamanhos e formatos. Trata-se de uma capacidade importante, a de projetar, alinhar, criar uma representação de algo de suas vivências pela imaginação.

As narrativas que tratam de construtividade, neste livro, evidenciam um processo de múltipla simbolização nas/pelas ações das crianças. Na narrativa *“Todo mundo tá falando”* (Fernanda Costa Almeida Perez), há esforços de uma criança de perceber o material e atribuir um sentido a ele por meio da palavra. Ou seja, há um ciclo de significação da força do material para transformá-lo em materialidade. Nessas construções, as crianças costumam transferir essa representação para a superfície, narrar oralmente sua criação para outras pessoas, perceber e pensar sobre suas construções, refazer o construído com outros materiais, falar sobre eles, nomeá-

los, selecioná-los, discutir sobre suas tentativas e estratégias com outros e representar objetos ausentes com este material.

A narrativa “*Olha o fone de ouvido*” (Thiago de Matos Oliveira; Maria Jane Ribeiro Mendes Figueiredo; Debora Silva Almeida; Carla Adriana Sousa Carmo e Ana Caroline Borges Sales), evidencia como a construtividade é fundamental para apropriação de outra linguagem: a matemática. No quintal de uma escola, dessa vez, no sertão baiano, as crianças criam sentidos para compra e venda a partir de materiais reutilizados. O pensamento lógico e a percepção de noções matemáticas pela criança, como quantidade, tamanho e número, por exemplo, se desenvolvem pela ação da criança sobre os objetos concretos (Lorenzato, 2006). Além da construção da linguagem matemática utilizada nas ações de separar materiais, categorizar, atribuir preço, receber dinheiro e voltar o troco, há nesses contextos de brincar de comprar e vender, um princípio de sustentabilidade importante e da construção de relações com a natureza. As crianças brincam com os restos do consumo, com as coisas que não servem mais aos propósitos dos adultos.

As ações e linguagens das crianças que lemos nas narrativas perfazem o que George Forman denominou de Ciclo de simbolização (2008). Um ciclo que precisa acontecer repetidamente durante todos os contextos, em toda a jornada educativa. Só assim, podemos afirmar que as crianças estão sendo, ali, nos quintais das escolas, produtoras de culturas, de modos de ser e agir em grupo, de ideias e jeitos de falar, de símbolos e representações dessas ideias (para além da escrita convencional, mas importante para a construção dos símbolos da escrita), que permanecem nas produções que compõem os muros, os murais, as portas e todas os espaços.

## Referências

DUBOVIK, A.; CIPITTELLI, A. *Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. São Paulo: Phorte Editora, 2018.

FORMAN, G. Múltipla Simbolização no Projeto do Salto em Distância. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. São Paulo: Omniciência, 2021.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## A CULTURA DOS ALIMENTOS

Marciele Neres de Jesus  
Margareth Cristina da Silva  
Aline Santos da Costa  
Jamille Pereira Pimentel dos Santos

Durante a mostra das culturas indígenas, realizada na Creche Municipal Adília Cardoso de Moraes, percebemos o interesse das crianças do grupo 01, pelos alimentos expostos. Movidas pela curiosidade em sentir a textura, o cheiro e o gosto, exploraram com entusiasmo cada alimento encontrado no espaço.

Partido dessa percepção as professoras ampliaram a proposta na sala referência, propiciando às crianças, vivências com alguns alimentos, a partir dos materiais, colheres de pau, pratos e formas de alumínio. Assim, preparamos uma sessão com grãos e farinhas e posteriormente decidimos inserir alguns vegetais, para observarmos como as crianças interagem com cada um deles. Livres para experienciarem e manipularem os alimentos, as crianças começaram a escolher os pratos disponíveis.

Ana Laura encantou-se pelos grãos de milho e suas cores, pegou uma colher de pau e começou a mexer os grãos, na



seqüência, transferiu os grãos para uma das formas de alumínio disponíveis.



Gael, Janpierre e Ravi se concentraram, manipulando a farinha e sentindo sua textura leve. Helena e Ravi não se contentaram apenas em tocar a farinha, chegando a

experimentar também os vegetais e as frutas que estavam presentes.

Rafael e Janpierre compartilharam o prato com grãos de milho amarelo e branco. Heron usou a colher de pau para preparar o feijão. Enquanto



Kallebe selecionava os demais grãos, Gael descobriu o que tem dentro da abóbora.



E se misturassem os grãos e as farinhas quais resultados encontrariam? As crianças não hesitaram e logo descobriram um emaranhado de cores, texturas e sabores.

Desse modo, imersas em suas investigações as crianças tocaram os grãos, as farinhas e os vegetais cuidadosamente, realizando suas pesquisas com o corpo inteiro.



Ao final da sessão, descobriram que aqueles grãos de milho resultaram em uma deliciosa canjica.

Crianças participantes:

Alice (1ano e 11meses)

Ana Laura (2 anos e 4 meses)

Carlos Gustavo (1 anos e 7 meses)

Cecília (1 ano e 5 meses)

Davi Lucca (1 ano e 5 meses)

Gael (2 anos e 4 meses)

Helena Cotrim (1 ano e 9 meses)

Heron (2 anos e 1 mês)

Janpierre (2 anos e 3 meses)

Kallebe (2 anos e 3 meses)

Rafael (2 anos e 6 meses)

Ravi (1 ano e 6 meses)

Creche Municipal Adília Cardoso de Moraes,  
Guanambi, Bahia.



## QUAL É A COR DO COCO?

Kelly Tarciara Ferreira do Amaral  
Leila Lôbo de Carvalho

Todo final de mês tem festa na EMEI, para celebrar a vida dos aniversariantes. No mês de julho foi a vez de comemorar o aniversário de 4 anos de Vinícius e Luiz Gustavo. Para isso, foi feita uma experiência culinária com as crianças e a receita da vez foi um bolo de coco, pois a turma havia solicitado do Departamento de Alimentação Escolar, dias antes, alguns cocos para fazer instrumentos musicais com a parte da casca dura. Assim, sobrou muita polpa e resolvemos utilizá-la para fazer o bolo.

As crianças ficaram empolgadas e a professora Leila convidou as crianças, que já haviam acordado da soneca, para acompanhá-la até a cozinha onde já estavam separados todos os ingredientes e uma folha impressa com os nomes dos ingredientes. Leila começa a ler a receita com as crianças:

*- Aqui é a receita e está escrito assim: bo-lo de co-co. Nós vamos usar 3 ovos, 2 xícaras de farinha de trigo, 100 gramas de coco ralado, 200ml de leite de coco, 1 xícara de açúcar, ½ xícara de óleo e 1 colher de fermento em pó.* (Professora)



Quando terminou a leitura, Emanuella (4 anos e 1 mês), logo diz:

*- Eu quero bolo de cenoura!*

A professora responde:

*- Não! O bolo de cenoura foi aquele dia. Hoje nós temos coco para fazer bolo. Não temos cenoura!*

*- Hoje não tem cenoura né, tia Leila!*  
(Yam, 3 anos e 4 meses).



- Hoje não tem. Hoje vai ser bolo de coco.  
Não é bolo de cenoura. Diz a Professora.

- Já foi, né? (Yam, 3 anos e 4 meses).

Enquanto preparava os ingredientes a professora pergunta:

- E nosso bolo vai ficar de que cor?

- Azuuuul, azul! (Carlos, 4 anos e 2 meses).

Segurando a bacia com a polpa do coco, a professora insiste na pergunta:

- O coco é de que cor?

E Carlos reafirma:

- Azul! (Carlos, 4 anos e 2 meses).

A professora mostra a massa do coco e pergunta:

- Isso é azul?

Raíssa que observa tudo responde com convicção:

- Nããão! (Raíssa, 3 anos e 5 meses).

Ao notar que não havia saída para permanecer com sua defesa de que a cor do coco era azul, Carlos vai até a professora, aponta para o prato com os ovos e diz:

- Esse aqui é azul! (Carlos, 4 anos e 2 meses).

As outras crianças em coro gritaram:  
*é amareloooo!*

A professora concorda:

- O ovo é amarelo por dentro!

- Ei! tia, minha mãe faz ovo molinho (Yam, 3 anos e 4 meses).

- Sua mãe faz ovo molinho? (Professora).

- Sim, e eu gosto! (Yam, 3 anos e 4 meses).

- Eu não gosto de ovo molinho, se eu ver ovo molinho eu não como.

(Professora)



Em seguida, a professora pergunta novamente:

- *O coco é de que cor, minha gente?*

Surgem vários palpites: laranja, rosa, verde. E ela fala:

- *Branco! A massa do coco é branca! Será que o bolo vai ficar que cor?*

Yam muito pensativo fala:

- *Eu acho que o bolo vai ficar... é... (Yam, 3 anos e 4 meses).*

Enquanto ele se alongava para concluir sua hipótese sobre a cor que ficaria o bolo, Carlos se adianta e com empolgação responde:

- *Amareelo!* (Carlos, 4 anos e 2 meses).

- *Por que o bolo vai ficar amarelo?* Questiona a professora.

- *Amarelo! Amarelo de coco!* (Emanuella, 4 anos e 1 mês).

- *Ué! O coco é amarelo?* (Professora).

- *Não! É azul!* (Carlos, 4 anos e 2 meses).

- *Vai ser divertido! Deixa eu experimentar!* (Emanuella, 4 anos e 1 mês).

- *Todo mundo vai experimentar, mas está bem geladinho!* Diz a professora.

- *Eu quero um grande!* (Yam, 3 anos e 4 meses).

- *Me dá um pedaço!* (Carlos, 4 anos e 2 meses).

- *Eu quero um grandão!* (João Miguel, 4 anos e 2 meses).

Durante a preparação, as crianças saborearam o coco, ajudaram a medir os ingredientes, misturar a massa, untar a forma, levar para assar e voltaram para a sala referêcia para organizar a mesa do bolo.



A indefinição sobre a cor do coco e do bolo permaneceu no diálogo entre as crianças durante a preparação, mas o que elas queriam mesmo era saborear o delicioso bolo de coco, na tão esperada festa de comemoração dos aniversariantes do mês de julho!



Fonte: Acervo da autora

EMEI Professora Edite Maria Lima Ramos,  
Guanambi, Bahia.

## ENTRE O SONHO E O CAFEZAL: EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS COM A OBRA DE PORTINARI

Júlia Félix Azeredo

Sou professora de Arte, em um colégio confessional da região metropolitana de Belo Horizonte, desde 2018. Trabalho com quatorze turmas de Educação Infantil, do maternal II ao segundo período. Em junho de 2023, fui convidada pelo educativo do CCBB de Belo Horizonte, para fazer uma fala em um encontro de professores da Educação Infantil. A exposição “Portinari Raros” estava prestes a ser inaugurada no museu e fui orientada a propor reflexões sobre “como trabalhar Portinari com as crianças”. Mas, para mim, importa mais saber “por que trabalhar um artista ou técnica” do que “como trabalhar a obra ou técnica”. Portanto, fui em busca dos meus porquês. Por qual razão Portinari poderia gerar boas conversas e práticas com as crianças?

Acabávamos de concluir um longo projeto sobre arte indígena em que nos aprofundamos no estudo dos desenhos do artista Joseca Yanomami e, as primeiras respostas que encontrei sobre a vida e prática de Cândido Portinari, foram animadoras!

Descobri que Portinari nasceu em uma fazenda de café e, por isso, devia saber muito sobre as coisas da natureza, o crescimento das plantas, suas formas e cheiros, assim como os povos indígenas!

Descobri que Portinari sabia muito sobre brincadeiras e que gostava muito de pintar esse tema.

Descobri que o artista sabia desenhar bichos e florestas como ninguém.

Minha conversa com as crianças partiu desses três porquês.

Na primeira aula, contei a história do menino Portinari, que nasceu em uma fazenda, cresceu correndo entre as árvores, sentindo o cheiro da terra! Pedi que as crianças imaginassem como era esse “quintal”. Então, contei que havia trazido uma parte muito

preciosa desse quintal para a gente conhecer! Eram sementes de café! Sentamo-nos em roda para sentirmos o cheiro e tocarmos a semente.



Então, mostrei a obra “O plantador de café”. Nesta obra, o trabalhador ocupa quase a totalidade da tela e a plantação é vista muito de longe. Tentamos

imaginar como seria a árvore de café e cada criança foi convidada a criar a sua versão em desenho.

Na segunda aula, levei o pó de café e fizemos um exercício de imaginação. Conteí que o Portinari havia desenhado um bicho muito veloz, que tinha orelhas grandes e rabo pequeno e fofinho. E que eu achava que ele tinha feito a pintura usando um pó muito especial, que ele conhecia muito bem.



- Qual bicho vocês acham que ele pintou?

- Que pó especial é esse? Vocês estão sentindo o cheiro?

Depois de feitas as apostas, todos construímos desenhos no pó de café, usando as pontas dos dedos e ajudamos a apagar.

Ao final de cada aula, eu mostrava a obra usada como ponto de partida. A obra usada como recurso visual para essa prática era o desenho intitulado “Lebre”.

Em uma turma de primeiro período, Francisco de quatro anos e onze meses, teve dificuldade de se despedir do seu bicho e ficou muito bravo por ter que apagar seu desenho.



*- A gente tinha que arrumar um jeito de guardar esse bicho!*

Fui para casa com essa provocação ressoando e me lembrei da técnica de monotipia. Na aula seguinte, descrevi um novo bicho para as crianças. A obra de referência era um desenho intitulado “Feras”. Contei que Portinari havia desenhado um bicho muito bravo, que mostrava seus dentes e estava em posição de ataque.

Demonstrarei o processo da técnica, adaptado para nosso contexto, criando o meu bicho bravo. E o Francisco pôde ter seu bicho gravado para sempre!

Esse projeto se estendeu por mais algumas semanas. Cada turma foi sendo estimulada por técnicas e imagens diferentes, de acordo com os desejos e observações feitas pelas crianças. Fizemos bolas de papel para brincar. Fizemos voar balões e passarinhos.

O “como trabalhar” na Educação Infantil é um sem-fim de possibilidades. E Portinari, no final das contas, nos apresentou infinitos por quês!

Belo Horizonte, Minas Gerais.



## O CAVALEIRO E SEU CAVALO

Geice Paula Brito Pereira  
Maísa Barbosa de Souza  
Leila Lôbo de Carvalho

As crianças da turma estavam envolvidas em um projeto sobre cavalos, pensado a partir do interesse de uma das crianças sobre o tema, identificado na brincadeira de um menino que insistia em cavalgar pela EMEI, com um pedaço de mesa. Ao observar esse interesse e relacionar com o fato de que a criança vivenciava a cultura dos vaqueiros, em casa, em função da profissão do pai, outros contextos foram criados sobre o tema.

Pensando no envolvimento das crianças em contextos e experiências com esse animal muito presente na cultura local, a professora Leila sugeriu que as residentes confeccionassem bonecos em formato de cavaleiros e cavalos de papelão resistentes, inspirados em uma ilustração de Mariana Massarani, escritora e ilustradora brasileira da literatura infanto-juvenil. A ilustração foi apreciada antes pela turma e, nesta proposta, o objetivo era que as crianças pudessem utilizar tinta de cores que desejassem para criar seus próprios cavalos e cavaleiros, e vivenciem a confecção de um objeto brincante que relacionasse com a cultura sertaneja. E assim foi feito. Foram confeccionados 23 cavaleiros e 23 cavalos (número de crianças matriculadas na sala), e cada criança recebeu um par.

Era uma tarde de quinta-feira e, após a soneca, reunimos as crianças no pátio e convidamos para que sentassem ao redor da mesa do refeitório para a criação dos seus cavalos em papelão. Disponibilizamos os recortes do material, tinta guache de cores diversas, pinceis e forminhas com as tintas. Como já esperávamos, foi uma grande diversão. Algumas decidiram pintar utilizando o dedo, outras preferiram o pincel. As crianças escolhiam a cor que



iriam usar, misturavam e faziam traços e marcas que davam um colorido especial ao papelão e uma identidade ao seu brinquedo.

Durante a pintura, conversamos com algumas crianças sobre o nome do cavalo, a cor, se já haviam andado a cavalo e o que gostariam de fazer depois que sua criação secasse.

- *É um cavalo e um boneco!* (Arthur, 4 anos e 2 meses).



Ao receber o boneco e o cavalo, Arthur demonstrou como se montava e colocou o boneco sentado no cavalo.

Carlos prontamente interviu:

- *Não é assim não!* (Carlos, 4 anos e 2 meses).

Em seguida, Carlos colocou o cavalo e o boneco deitados em uma folha e continuou o diálogo de como deveria ficar o cavalo e o seu cavaleiro. Enquanto defendiam suas perspectivas, pintavam seus cavalos e cavaleiros.



Durante a produção, as crianças conversavam sobre as cores e os nomes dos seus cavalos.

- *O meu é verde!* (Liz, 3 anos e 2 meses).

- *O meu é branco. E o nome é Rex!* (Arthur, 4 anos e 2 meses).

- *O meu é azul e o nome é Fofura!* (Emanuella, 4 anos e 1 mês).

Ao notar a empolgação de Emanuella, a residente questiona: - *Você gosta de andar de cavalo? Você tem um cavalo?*

- *Gosto. Eu não tenho, a mamãe vai comprar!* (Emanuella, 4 anos e 1 mês).

Ao lado dela, Yam pintava seu cavalo de vermelho e perguntamos a ele o porquê da sua escolha.

- *O seu cavalo vai ser vermelho porquê Yam?* (Residente).

- *Porque é da cor de fogo e de bombeiro!* (Yam, 3 anos e 4 meses).

- *E qual vai ser o nome dele?* (Residente).

- *Rex, tia!* (Yam, 3 anos e 4 meses).

Enquanto Yam falava, Théo escutava atento e logo falou:

- *O meu também vai ser vermelho!* (Théo, 3 anos e 8 meses).

- *E depois que secar vocês vão brincar de quê?*

- *Cavalgar!* (Théo, 3 anos e 8 meses).

- *Eu vou levar para minha casa* (Yam, 3 anos e 4 meses).

Assim, finalizamos a produção dos cavalos e cavaleiros com muitas cores e nomes criativos. Agora, é só aguardar para iniciar a próxima brincadeira de uma grande cavalgada na turma.



Escola Municipal de Educação Infantil Professora Edite Maria  
Lima Ramos,  
Guanambi, Bahia.



## CAPÍTULO VIII

### **DA CURIOSIDADE INGÊNUA À CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA: COMO ARTICULAR OS SABERES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM O PATRIMÔNIO SISTEMATIZADO PELA HUMANIDADE?**

Thiago de Matos Oliveira  
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Este texto é um convite para a reflexão de como podemos pensar as articulações entre os saberes e experiências das crianças com o patrimônio sistematizado pela humanidade. A escrita é decorrente da investigação de mestrado (Oliveira, 2024)<sup>1</sup>, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, na linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Neste capítulo, nosso intento é contribuir para o alargamento da discussão do tema deste livro, como forma de apontar possíveis caminhos para a efetivação de um currículo participativo na Educação Infantil, levando em consideração *o saber de experiência feito* das crianças na escola da infância.

A pergunta que muitos professores e professoras têm feito ao longo dos últimos anos é, como efetivar, na prática, um planejamento que nasce dos saberes e das experiências das crianças? Sabemos que não se trata de uma receita, mas para alcançarmos a resposta para a tal indagação é necessário que

---

<sup>1</sup> *O saber da experiência feito em Narrativas do Cotidiano: Contribuições do Programa Residência Pedagógica para efetivar um currículo participativo na Educação Infantil.*

compreendamos a dinâmica epistemológica que esse novo arranjo curricular propõe.

Como ponto de partida, utilizaremos da análise de uma narrativa do cotidiano construída por uma professora preceptora<sup>2</sup>, de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Guanambi, Bahia, intitulada: *O cavaleiro e os aprendizes*, que também compõe este livro.

A narrativa evidencia o modo como uma criança busca compreender a cultura em que está inserida, por meio de ações e linguagens próprias, como coloca Goulart e Mata (2016) é um elemento-chave, pois quando uma criança transforma uma mesa em cavalo ela está reelaborando suas experiências como forma de ler e atuar sobre o mundo, e é nessa relação que as pedagogias da infância se estruturam, pois como afirma Barbosa (2010), houve uma compreensão do contexto histórico social no qual a criança está inserida.

Brito e Silva (2023) argumentam que narrar as experiências da criança evidencia que as histórias e fatos que instigam as crianças permanecem vivos na memória, que lembrar e narrar fatos que aconteceram possibilita recuperar memórias de acontecimentos, portanto, de criar campos de experiências para as crianças. Nessa perspectiva, é crucial que a experiência com cavalos, observada pela professora de Pedro, protagonista da narrativa, transforme-se em um convite para guiar novas experiências emergentes dessa.

Aqui consideramos dois pontos cruciais para refletirmos acerca da importância em narrar as experiências vividas pelas crianças na escola da infância. Primeiro: a observação e registro intencional da professora ajudou na compreensão do mundo cultural e social que a criança está inserida, um outro aspecto nos faz acreditar que isso só se dá dentro de uma relação dialógica dos

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada em um Subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Escola Municipal de Educação Infantil Edite Maria Lima Ramos. Analisamos narrativas do cotidiano construídas pela turma da professora preceptora do PRP.

professores com as crianças, o que pressupõe acreditar nelas, confiar em sua capacidade de ler o mundo e de dizer a sua palavra, a partir de suas diversas formas de expressão (Silva; Fasano, 2020).

Assim, como Silva e Silva (2021) analisam que Freire tornou-se criança de novo pela ação de brincar para vivenciar e descobrir a neve em Santiago, podemos dizer também que a professora deixou-se *meninar* outra vez, ao compartilhar com Pedro, o espanto de um recém chegado ao mundo e alegrar-se a cada descoberta. A sua práxis educativa permeada pela escuta, participação e o diálogo fez com que se desenvolvesse um ambiente, verdadeiramente democrático e humanizador.

Pode-se identificar saberes da criança provenientes de sua experiência, a partir das ações do protagonista da narrativa do cotidiano “*O cavaleiro e os aprendizes*”, observadas e registradas pela professora preceptora, as quais podemos pontuar: i) as pessoas montam em um cavalo para galopar; ii) é necessário uma corda para montar em um cavalo; iii) Os cavalos precisam se alimentar em local chamado “manga” e; iv) Depois que o cavalo é solto na manga não precisa mais de corda, todavia, a corda precisa ficar no jeito de laçá-lo novamente para uma nova montaria.

Acreditamos que a criança chegou a essa diversidade de saberes a partir de sua relação *eu-mundo* observadas na roça do avô, a partir do contato com outras pessoas/familiares que já dominam as técnicas de montaria.

Podemos inferir que esses saberes são frutos de uma curiosidade ingênua – que resulta de um certo saber ainda desprovido de rigorosidade, contudo, é valoroso e precisa ser respeitado nos processos educativos. Segundo o patrono da educação brasileira:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (Freire, 1996, p. 31).

Para que se concretize a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica como aponta Freire (1996), é preciso considerar a articulação das experiências primárias das crianças com o conhecimento científico, artístico e tecnológico.

Um aspecto dos princípios freirianos presente na narrativa é a ligação que se estabelece com o saber da experiência, quando em diversos momentos do texto, percebe-se, facilmente as experiências da cultura das crianças sendo consideradas pela professora.

Percebe-se que a narrativa busca evidenciar o que aconteceu naquele contexto, onde aconteceu, quem participou e as intencionalidades. Além de evidenciar o que as crianças utilizaram, o que elas disseram, fizeram e criaram e, principalmente os saberes que foram mobilizados.

O diálogo de Paulo Freire com Sérgio Guimarães no livro *Partir da Infância* é uma inspiração para interpretarmos os modos de articulação do saber de experiência, analisados na narrativa do cotidiano "*O cavaleiro e os aprendizes*".

É, eu acho que o problema não é tanto porque sejam pedrinhas e tampinhas de garrafa. Acho que isso poderia dar uma excelente educação, se a escola realmente fosse capaz, como espaço político-pedagógico, de aproveitar os recursos naturais, aqueles fragmentos de mundo que as crianças brincam, por exemplo. Seria partir exatamente da brincadeira delas com esses pedaços de coisas e com essas coisas que elas poderiam compreender a razão de ser das próprias coisas (Freire; Guimarães, 2021 p. 67).

Para Pedro, um pedaço de uma mesa que iria ser descartada tornou-se uma ferramenta de diálogo com seu mundo. Então, como ajudar Pedro e seus colegas compreenderem a razão de ser das próprias coisas?

Entendemos a razão de ser das próprias coisas como um modo específico das crianças conhecerem e aprenderem com e no mundo, ou seja, é a matriz originária do conhecimento sobre o mundo pelas crianças (Silva; Silva, 2021).

Silva e Silva (2021), na tentativa de elucidar como os saberes e experiências das crianças devem dialogar com o currículo da Educação Infantil, que para eles, inspirados em Paulo Freire, é um *dado dando-se*, (no sentido que emerge das interações cotidianas, como vimos na narrativa do cotidiano *O cavaleiro e os aprendizes*, ou seja, não é algo que está pronto e acabado), dão pistas de que para acontecer um ciclo de conhecimento epistemológico, implica:

Construir uma relação dialógica, discursiva e democrática de quem se deixa afetar por sua curiosidade de saber; **ampliar essa curiosidade de saber em diálogo com o imaginário coletivo**, os saberes e narrativas que a humanidade já produziu por diferentes meios semióticos; construir espaços/tempos de produção simbólica capazes de colocar os saberes cotidianos em linguagens com as crianças (Silva; Silva, 2021 p. 31, grifos nossos).

A partir dessas ideias identificadas na pesquisa de mestrado e as ampliações que a professora preceptora, juntamente com os residentes do Programa Residência Pedagógica proporcionaram, a partir da experiência de Pedro com cavalos, evidencia a importância de motivar o exercício da curiosidade e da pergunta (Silva e Silva, 2021).

Não podemos deixar de destacar o quanto as possibilidades de alargamento do currículo da Educação Infantil foram possíveis a partir de um acontecimento inusitado no pátio de uma escola da infância com a transformação de um pedaço de mesa em cavalo. Insistimos nisso, pois é um recorte que contribui para difundirmos o currículo que defendemos para a Educação Infantil através da valorização do cotidiano que revela os saberes e as experiências das crianças.

Para Maria Alice Proença (2022), a percepção de pequenos detalhes dos ambientes, curiosidades e estranhamentos devem proporcionar para as crianças a produção de novos conhecimentos. Esclarecemos que a intenção da pesquisa não era aprofundar nas linguagens das crianças, mas apontá-las como essenciais para o trabalho de produção do conhecimento com as crianças, a partir de

suas experiências culturais e sociais e demarcar os caminhos que foram percorridos para tal.

O estudo revelou que foi preciso de tempo para que as crianças ampliassem o conhecimento acerca da temática sobre o mundo dos equinos, ou seja, as experiências não se esgotaram em uma semana, o que não acontece quando se trabalha com uma abordagem transmissiva de currículo, como é o caso das datas comemorativas, pois a cada semana, temos uma temática diferente, onde não há tempo para as crianças produzirem conhecimento, muito menos serem protagonistas das propostas.

A professora preceptora, juntamente com o grupo do Programa Residência Pedagógica pensou em oportunizar outras experiências para que fosse ampliado o conhecimento das crianças, dentro daquele universo emergente sobre cavalos. Eles organizaram diversos contextos de experiências como: a) confecção de um cavalo que seria mascote da turma, que as crianças puderam levar para casa; b) visita do pai de Pedro, protagonista da narrativa para que conversasse com as crianças sobre os elementos de uma montaria; c) roda de conversa com uma médica veterinária para conhecer sobre o ciclo de vida dos cavalos; d) passeio a uma fazenda. São contextos que oportunizaram condições para as crianças entrarem em contato com livros literários, com poemas, com a musicalização, e a cultura escrita, dentre outras linguagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Entendemos ser essa prática de grande relevância para o desenvolvimento de uma pedagogia da infância, que aposta na participação das crianças e acredita na articulação dos seus saberes e experiências com o currículo da Educação Infantil, pois a ideia aqui, foi anunciar que não há dicotomia entre crianças e currículo, entretanto é urgente garantir que os saberes e experiências ampliem-se nas jornadas que elas passam nas escolas (Oliveira-Formosinho, 2021).

Desenvolver um trabalho na Educação Infantil, pautado nos saberes e experiências das crianças, é contribuir para o aprimoramento das suas leituras de mundo, um mundo que

necessita ser lido por elas, por meio de múltiplas linguagens, pois assim criamos condições para a produção dos conhecimentos das crianças, com sentido e significado para elas.

Como proposto pelo grupo do Programa Residência Pedagógica, foi possível observar significativas práticas que dialogam com uma aprendizagem experiencial (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013), pois percebemos a intencionalidade do fazer que é a experiência em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação. Dewey (2010) também ressalta uma outra dimensão muito rica da experiência, que é sua capacidade de requisitar não só a mente, mas também as emoções e a sensibilidade. A interação, fruto da boa experiência, envolverá os aspectos emocionais, criativos e imaginativos ligados à Arte.

## Referências

- BRITO, M. de S.; SILVA, E. de B. T. O número dos bombeiros é 777: As linguagens e ações das crianças na Educação Infantil em narrativas produzidas na Residência Pedagógica. *Anais do IV Seminário de Educação*. Universidade do Estado da Bahia, 2023.
- FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia- em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE. P.; GUIMARÃES, S. *Partir da infância*. Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GOULART, C.; MATA, A. S. da. Linguagens oral e escrita: concepções e interligações. In: Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- PROENÇA, M. A. *A contribuição de Reggio Emilia para as crianças pequenas*. São Paulo: InspiraÇÕES, 2022.

SILVA, E. de B. T.; SILVA, A. F. da. As crianças, o quintal e o mundo: diálogos de Paulo Freire sobre infância. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 6, 2021.

SILVA, M. R. P. da; FASANO, E. *Crianças e Infâncias em Paulo Freire*. São Paulo: Acadêmica, 2020.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## O QUE TEM DA NATUREZA NO NOSSO CMEI?

Margarete dos Santos Silva

Percebendo o interesse das crianças do grupo 4C, em relação aos elementos da natureza, e a curiosidade quando avistavam os bichinhos na janela da sala de aula, planejamos uma proposta investigativa. A partir da pergunta “O que tem da natureza no nosso CMEI?”, realizamos duas etapas. No primeiro momento, o tempo favoreceu.



- *Pró, como o céu tá azul, dá para fazer atividade lá fora!* Disse Arthur (4 anos e 9 meses), observando que o dia estava ensolarado.

- *O céu tá azul porque 'tava' muito nublado e agora, tá de sol.* Completou Yumi Marielle (4 anos e 3 meses).

- *Porque é a natureza.* Concluiu Benício (5 anos e 2 meses).

Conforme o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador:



Desde muito pequenas, por meio das interações que estabelecem com a natureza, a cultura e a sociedade, as crianças exploram o mundo, fazendo perguntas, buscando respostas para as questões que os adultos e outras crianças lhes fazem ou, procurando respostas às suas próprias indagações (RCMEIS, 2015, p. 114).



Ao serem questionadas sobre o que tem de natureza na escola as crianças lembraram do gafanhoto que pousou na janela, dias antes; do passarinho, do sol e das árvores presentes no espaço escolar.

Em seguida, formamos equipes nomeadas pelas próprias crianças (Passarinho/Fogo/Água/Cachorro), e dividimos as “tarefas”.

- *Eu quero assinar o que os meninos ‘tá’ fazendo, quando acharem os bichos.* Candidatou-se Stephany (5 anos e 3 meses).

Disponibilizamos lupas, binóculos, prancheta com papéis e lápis

para anotações, inclusive das crianças, dando função às suas hipóteses de escrita. As crianças ficavam empolgadas com cada descoberta.

- *Ó pró! Eu achei um ovo de dinossauro!* Disse Davi (4 anos e 5 meses), com algumas pedrinhas na mão.

Uma semana depois, seguimos para a segunda etapa da nossa investigação, em outra parte da escola. As crianças voltaram a usar a lupa e o binóculo.

- *Olha, uma flor debaixo de uma flor adulta!* Disse Benício.

Finalizamos, com um desenho de observação e listando o que foi encontrado.





A partir destas reflexões recorreremos a Bondioli e Ribeiro (2023, p. 35), ao enfatizarem que:

A participação é um direito das crianças que está entrelaçada com outros direitos igualmente importantes, mas a ambivalência, em nossa cultura, entre a proteção das crianças e sua autonomia, faz da participação uma verdadeira provocação.

Dentre os diferentes contextos onde acontece uma provocação para a descoberta destaca-se a escola, onde a relação entre educadores(as) e educandos(as) e as práticas pedagógicas sejam baseadas na reciprocidade, cooperação, escuta, diálogo, cuidado e protagonismo infantil.

Salvador, Bahia.



## QUÉ, O PINTINHO PIU

Alcione Oliveira de Brito Fernandes  
Janáina Teixeira Porto

Manhã de segunda-feira, dia vinte e um de agosto de dois mil e vinte e três. As crianças do 1º período “B” observaram pela janela da sala de referência, da escola, alguns pássaros cantando e caminhando pelo solário.

Demonstraram bastante entusiasmo, nesse momento, pois costumavam vê-los voando pelo refeitório da creche. As professoras questionaram: O que vocês estão vendo? Será que são os mesmos pássaros do refeitório? Qual o som que eles fazem?



No dia seguinte, foram expostas fotografias desse momento precioso, no qual as crianças observavam os pássaros pela janela. Antes disso, apreciaram a contação da história intitulada *Os*

*pintinhos - Qual é a música?* (autoria desconhecida), em que foi utilizada uma galinha e dois pintinhos de pelúcia.



Atentas e com os olhos concentrados na contação da história, as crianças interviam com balbucios e falas. Ao final, cantaram a música que representava a história: Os pintinhos dizem *piu*. Em seguida, observaram as imagens impressas, comparando as características do pintinho e do passarinho, a cor, o tamanho, o bico, os pés, o revestimento do corpo.



Percebendo o entusiasmo e a curiosidade das crianças pelas aves, na quarta-feira, a turma recebeu uma visita muito especial de dois pintinhos que proporcionou momentos de descontração e

alegria. As professoras pediram para que as crianças fechassem os olhos para descobrirem a surpresa e, ao abrirem novamente, se depararam com dois pintinhos fofinhos. Algumas crianças pulavam, sorriam, batiam palmas, passavam a mão nos pintinhos e Cibely gritava eufórica – *Ai ai, pintinho*.

Ao perguntarmos quem queria dar comida aos pintinhos, Lara se prontificou, mas com medo, derramou o cuscuz no chão. Já Cibely, segurando um pedacinho de cuscuz na mão, ofereceu a um dos pintinhos.

Em outro momento, em que a professora pediu para segurá-los, Lara sorria, encostava perto do pintinho e se afastava com medo. Alguns instantes depois, ela começou a passar a mão nas peninhas do pintinho e, novamente, ao ser perguntada pela professora se queria pegar o pintinho, falou: - *Qué, o pintinho piu*. Então, pegou o pintinho em seus braços e lhe deu um beijo carinhoso.

A hora da despedida dos pintinhos foi triste, pois Lara começou a chorar pedindo para eles ficarem:

- *Pintinho, (choro) pintinho (choro)*.

As professoras conversaram com as crianças e explicaram que eles iriam voltar para a mamãe deles. Os pintinhos foram retirados da sala por uma das professoras, mas no decorrer do dia Lara, ainda sentida com a partida dos pintinhos, cruzava os braços e com o semblante triste falava:

- *Cadê? pintinho, pintinho*.

Crianças participantes:

Lara (1ano e 11meses)

Cibelly (2 anos e 4 meses)

Escola Municipal de Educação Infantil Vereador Jackson

Pereira Baleeiro,

Guanambi, Bahia.



## CAPÍTULO IX

### AS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO COMO ORGANIZADOR DA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leila Lôbo de Carvalho  
Mayana Abreu Pereira

Neste texto, apresentamos uma reflexão sobre como as narrativas do cotidiano, produzidas junto às turmas das crianças com idades entre três e quatro anos, da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Edite Maria Lima Ramos, (re)significam e materializam uma das concepções apresentadas nos documentos curriculares da Educação Infantil no Brasil, que é a criança como sujeito histórico produtora de cultura (Brasil, 2009).

O trabalho, realizado no ano letivo de 2023, foi um diferencial e divisor de águas em nosso modo de fazer e pensar a docência na Educação Infantil, pois foi marcado pelo desenvolvimento da parceria com o Programa Residência Pedagógica (PRP), por intermédio do subprojeto “Pedagogias, culturas da infância e formação docente na Educação Infantil”, coordenado pela professora Dra. Elenice de Brito. Por meio do PRP, em parceria com os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII - Guanambi, que atuaram como residentes. Conseguimos estruturar registros advindos do modo como as crianças brincam e o que elas produzem enquanto estão em interação com seus pares, nas vivências cotidianas, em tempo integral na EMEI.

Para pensarmos a criança histórica produtora de cultura, partimos de um primeiro aspecto que é a vinculação que elas têm com as características regionais do povo sertanejo, nordestino, que

vive em um território de identidade do Sertão Produtivo e que é atravessado pelos modos culturais de produção de vida que constituem esse lugar. Não perder de vista esse cenário é o limiar da nossa reflexão, pois, ao ser evidenciada essa questão, notamos amplamente como são vinculadas, projetadas e reconstituídas tantas outras ações nos modos como as crianças brincam.

A construção do aprendizado do olhar, como nos ensina Madalena Freire (1996), deve ser um princípio basilar para o exercício do magistério na Educação Infantil. Existe, em nós, educadores/as da infância, uma grande capacidade de narrar oralmente as produções das crianças, muitas vezes, narrativas minuciosas, fruto de uma observação sensível e atenta às minúcias dos gestos, falas e movimentos, mas que se perdem nos relatos oral e individual que, por vezes, são compartilhados em espaços formativos e, outras vezes, nem sequer chegamos a narrar, que, neste caso, constituem nossa memória de trabalho docente ausente de qualquer tipo de documentação ou registro.

Contudo, aprender a olhar e narrar sem registrar torna nosso fazer pouco sistemático, pois incorremos no risco de não identificar como nossas práticas são intencionalmente planejadas e como as crianças aprendem e desenvolvem por meio do modo como organizamos os contextos de experiências, a partir das narrativas do cotidiano, como ponto de partida e de chegada. De partida, no sentido de que são advindas do modo como elas reproduzem e produzem os modos de vidas e as relações sociais baseadas nos valores e saberes culturais, os quais estão envolvidos; e de chegada, na perspectiva de que, após a trajetória percorrida, os contextos para a ampliação de experiências permitiram às crianças uma percepção que transcende suas próprias janelas e, assim, criamos condições para que elas possam reelaborar seus modos de ver, pensar e construir o mundo, a partir de sua realidade.

Ainda temos dificuldade de pensar e organizar as nossas propostas pedagógicas, pois é difícil olhar para as interações das crianças e extrair delas os projetos da turma. Por vezes, o tema gerador do projeto esteve ali desde o início do ano, mas nem

sempre enxergamos, ou até temos uma desconfiança de que seria melhor seguir o que estamos fazendo ou recomeçar pelo interesse das crianças. Mas a recorrência das ações nos modos de brincar e falar das crianças nos impele a olhar e a perceber a potência da curiosidade com que as crianças investigam as coisas. Foi assim com o desenvolvimento do projeto “O Cavaleiro e os aprendizes”, e também do projeto “Tartaruga ou jabuti?”

No caso do primeiro projeto, estávamos encerrando um outro que envolveu o mundo físico da fumaça, do fogo, dos bombeiros, e parecia pouco impróprio que o tema do cavalo seria o próximo projeto da turma. Seria literalmente sair dos trilhos da grande aventura da Maria Fumaça, Seu Beltrão e Zé Pretinho<sup>1</sup> e ir para a fazenda do cavalo Fofura<sup>2</sup>, no sertão da Bahia, onde os trilhos não passaram.

Os processos de planejamento que construímos com os residentes estavam ancorados em rever e analisar os registros feitos por meio de fotos, áudios, vídeos e, a partir deles, escrever as narrativas do cotidiano. Tais registros ajudaram a entender que era preciso reestruturar o percurso dos nossos planos e inserir a curiosidade das crianças.

Quando Pedro dizia que ia laçar o fogo, lá no início do primeiro semestre letivo, ele já nos indicava um elemento cultural presente em seu imaginário e estruturante da sua ação nos modos de brincar. Quando transformou uma perna de mesa quebrada em um cavalo, quando pediu um pedaço de fio de malha para amarrar seu cavalo, quando enrolou a corda e andou com ela embaixo do braço pronta para jogar o laço no cavalo, quando viu Marcos montado no cavalo de balanço no pátio da EMEI, e pediu-lhe para segurar nas rédeas e quando nos pedia para fazer o nó na corda, Pedro estava explicitamente informado que seus modos de viver e

---

<sup>1</sup> Personagens do Livro de Ana Maria Machado, *A Grande Aventura de Maria Fumaça*, editora global. O livro foi apresentado às crianças no decorrer do projeto “Onde há fumaça, há fogo?”.

<sup>2</sup> Fofura é o nome do cavalo do avô de Pedro Lucas, autor das curiosidades e personagem central para articulação do projeto “O Cavaleiro e os Aprendizes”.

expressar estavam relacionados com um modo de vida no campo, marcado pelos trejeitos de ser vaqueiro, como seu pai e seu avô. E o quê fizemos com isso? Notamos como Pedro narrava para seus colegas, no intuito de ensiná-los o que é ser vaqueiro, como cuidar de um cavalo, mas também notamos que seus saberes sobre o cavalo ainda se limitavam ao mundo cotidiano dos saberes e costumes de seus familiares, ele e seus colegas ainda não conheciam sobre o corpo do cavalo, suas características, hábitos alimentares e não sabiam que o veterinário era o médico dos animais e tantas outras questões que foram ampliadas durante o projeto. Convidamos o pai de Pedro para apresentar à turma os artefatos utilizados para montar a cavalo e utilizá-lo como meio de transporte e na pastagem do gado. Além disso, evidenciamos como o cavalo está presente nas manifestações culturais da nossa região com as festas de cavalgada.

Na narrativa *O cavaleiro e seu cavalo*, publicado neste livro, as residentes narram as interlocuções feitas pelas crianças ao confeccionarem um cavalo e o cavaleiro de papelão, que teve como objetivo produzir, através da representação simbólica, o cavaleiro e o cavalo, de modo que o cavaleiro se encaixasse nas costas do cavalo, simulando a montaria, que posteriormente vivenciaríamos na brincadeira de cavalgada.

O projeto “Tartaruga ou jabuti?”, realizado em outra turma, surge em meio ao desenvolvimento da proposta “Qual o gosto do tamarindo?”, durante um passeio das crianças pelo pomar, situado próximo à escola. O intuito deste passeio era ampliar as experiências das crianças naquele novo ambiente, com outras árvores frutíferas. Ao adentrarmos no pomar, nos deparamos com jabutis caminhando pelo local e, a partir de então, nenhum outro elemento do pomar despertava tanta curiosidade quanto a presença daqueles animais que, no primeiro momento, foram identificados pelas crianças como “Tartaruga”, evidenciando seus conhecimentos prévios, baseados, provavelmente, em livros, filmes e/ou desenhos estereotipados, uma vez que, em nossa cultura, tartarugas não são comuns.

Ao realizarmos o registro da narrativa das crianças sobre o passeio, as árvores se tornaram coadjuvantes em relação às “tartarugas”, que eram mencionadas por todas as crianças, que relatavam sua forma de se locomover, de se alimentar e de se relacionar umas com as outras. A partir da escuta atenta, percebemos que as “tartarugas” passaram a ser motivo de interesse da turma por vários dias, e não tivemos dúvidas de que a proposta em desenvolvimento não mais atraía o interesse da turma. Abraçamos a curiosidade das crianças e iniciamos nossas pesquisas pela questão: “Tartaruga ou Jabuti?”. O nome Jabuti parecia causar estranheza junto às crianças, por isso, percebemos também a necessidade de compreender sobre aquele animal que equivocadamente era chamado de tartaruga.

Exploramos livros, documentários, envolvemos a participação das famílias, realizamos contextos de experiências relacionados aos temas, de modo que os registros se faziam constantes na ação pedagógica. Fotografias, narrativas, relatos, desenhos e demais produções das crianças se tornaram nosso guia para que pudéssemos perceber os conhecimentos produzidos e os que ainda precisavam se consolidar ou ampliar, sem perder de vista, além dos aspectos intelectuais, os emocionais, sociais e culturais das crianças.

Durante o período, os/as residentes do PRP, participavam ativamente do processo, contribuindo especialmente no registro de fotografias, na escrita de narrativas e na proposição de diversificadas experiências. Dessa maneira, foi possível perceber, em cada etapa, a compreensão das crianças de que jabuti e tartaruga são animais parecidos, mas com características e modos de vida diferentes; constatamos também que nenhuma das crianças da turma conhecia uma tartaruga pessoalmente, mas que os jabutis eram vistos em casas de vizinhos, parentes e amigos. Em vista disso, foi possível atuar de forma intencional, de modo que alguns conhecimentos científicos fossem articulados à observação e à interação das crianças, na busca por respostas condizentes às suas curiosidades, sem subestimar sua capacidade de compreensão do meio em que vivemos.

## Considerações finais

No desenvolvimento desses projetos, nas duas turmas, notamos como as crianças se apropriam dos conteúdos culturais que estão imbuídos nas brincadeiras cotidianas na EMEL, e como as narrativas do cotidiano testemunham as culturas da infância. Percebemos que o nosso papel e função de escola pública, como espaço privilegiado para organização e ampliação das experiências das crianças, é identificar como, interna e simbolicamente, as crianças se apropriam das culturas e como elas são edificadas nas relações por meio da brincadeira.

Considerando essas premissas, nosso trabalho pedagógico e humanizador é identificar e planejar as condições necessárias para promovermos a transformação dos conhecimentos elementares em saberes historicamente construídos e socialmente referenciados.

Ao desenvolvermos o trabalho com projetos que surgem das culturas da infância, de seus modos de ser e estar no mundo, levamos em conta aspectos fundamentais para o desenvolvimento e constituição da identidade da criança como sujeito cultural, ao tempo que cumprimos os princípios éticos e estéticos de respeitar e valorizar as manifestações culturais das crianças, como fundamento legal e orientador das propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Construir, com e a partir das crianças, os projetos da turma, induzem e traduzem um modelo de projeto educativo mais próximo de uma proposta democrática, respeitosa e humanizada de cuidar e educar crianças. Por fim, ficou evidenciado, ao longo da parceria com o programa Residência Pedagógica, que sua consolidação fortaleceu e valorizou as nossas experiências como professoras da Educação Infantil, ao tempo que impulsionou a produzir e registrar, no meio acadêmico, nossas práticas, de forma colaborativa, tendo como base as experiências vivenciadas na escola pública com crianças bem pequenas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## PROFESSORA, POR QUE TENHO QUE SER PRETO? EU NÃO POSSO SER SÓ O ELANO?

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

Em uma manhã calorosa na cidade de Bom Jesus da Lapa, Elano (5 anos) e sua turma se deslocaram para irem à escola, por volta de 7:00 da manhã. São crianças entre 4 e 5 anos que residem em uma comunidade de assentamento no município e pegam o ônibus escolar para chegarem até lá. O trajeto não é muito longo, visto que a escola multisseriada fica situada na comunidade, todavia, a maioria da turma da Educação Infantil mora ao final, próximo ao acesso à comunidade, o que faz com que sejam os primeiros a pegarem o transporte.

Nesta manhã de 16 de junho de 2023, as crianças adentraram o espaço escolar e, como de costume, correram para as salas, colocaram as mochilas nas cadeiras e me perguntaram se poderiam brincar. Eu consenti com a cabeça e elas se deslocaram até o armário para pegarem as peças de madeira. Brincar este material é a parte favorita do dia, para Enzo. Ele adora o momento para representar o seu curral de boi.

**Imagem 1:** O Curral de boi do Enzo



Fonte: Acervo da autora (2023)

O curral é formado pelas caixas das peças. Em volta, temos a cerca e dentro os bois que são cuidados por eles, conforme ele me conta. Enquanto brincavam com as peças de madeira, esperávamos as crianças que moram no outro extremo da comunidade chegarem. Dentre essas crianças, a pequena Laura iniciava sua jornada conosco. Com 4 anos, Laura não apresentou vergonha, colocou sua mochila na cadeira e buscou participar da brincadeira com os demais. Quando a brincadeira terminou, orientei que tomassem água para, depois, organizarmos a rotina do dia.

A rotina é escrita no quadro, diariamente, a partir da conversa com as crianças sobre o que iremos vivenciar. De um a um, questiono: *“O que vamos fazer hoje?”* As respostas variam entre lanchar, brincar, correr, cantar no karaokê, conversar, pintar, dentre outras.

Em seguida, convidei que viessem para a roda de conversa. Dialogamos sobre o dia anterior de cada um, o que fizeram depois que saíram de suas casas. Esther (5 anos), com uma narrativa linear das atividades que realizou, contou sobre a descoberta de seu gato que subiu ao telhado e Enzo contou algo parecido sobre um gato lobisomem.

*- Eu fiquei em casa com Caio [o irmão dele] brincando, e depois, de noite, tinha um gato no telhado. O gato não era um gato, não. O gato era um homem que uivava. Chamei mãe e ela disse que não tinha nada, mas tinha sim, professora. O gato homem era preto, eu fiquei com medo e nem saí mais (Enzo, 5 anos).*

Esther ao ouvir a narrativa de Enzo, fez uma careta e retrucou:

*- Mentira sua. Você pegou a minha história para contar e colocou um lobisomem pra fazer medo nos outros.*

Enzo sorriu, nesse momento, e não respondeu a colega. Perguntei a eles se acreditavam em lobisomem e Elano (5 anos) me questionou:

*- Professora, por que o gato que faz medo é preto?*

Olhei para ele nesse momento e, com pouca reação, falei:

*- Como assim?*

Ele, então, continua:

- *O gato lobisomem do Enzo é preto. O boi que faz medo é preto também. Tudo é preto. Preto não é cor de gente?* (Elano, 5 anos).

Nesse momento, fiquei pensativa e pedi às crianças que falassem o que pensavam sobre a pergunta de Elano. Esther foi a primeira a responder:

- *Não tenho medo de coisa preta. Tenho medo é de mãe quando briga* (Esther, 5 anos).

Elisa (5 anos), disse:

- *Essas coisas nem existem Elano. É só pra assustar crianças do tamanho de Dudinha.*

Enzo, então, se pronunciou:

- *Claro que existe, eu já vi. Mas só é preto o lobisomem. O boi não é mau. Lá no curral tem o monte de bois.*

- *Não Enzo, o lobisomem é azul. Você não viu lá no vídeo? É azul, moço.* Disse Leandro (5 anos).

- *Meu pai é da cor da tia [negra] e eu não tenho medo dele.*

Acrescentou Laura.

Perguntei, então, de que cor elas acreditavam que eram. Nesse momento, um silêncio se fez presente na sala de referência.

- *Eu por exemplo sou negra, né?* Iniciei na tentativa de incentivar as crianças.

Elisa, que também é uma criança negra, afirmou com a cabeça, e disse:

- *Eu sou como a professora.*

- *Eu sou verde, como o Hulk* (Reinan, 4 anos).

- *E eu sou azul, professora* (Jeferson, 4 anos).

- *Eu sou ruiva, como a menina do filme que tem a mãe urso* (Esther, 5 anos).

- *Eu sou branca* (Laura, 4 anos)

- *Eu também sou branco* (Enzo, 5 anos).

- *Eu sou como a professora* (Elisa, 5 anos, Emanuelle 5 anos e Leandro, 5 anos).

- *Professora, por que tenho que ser preto? Eu não posso ser só o Elano?* (Elano, 5 anos).

Quando Elano fez essa pergunta, ainda faltava Dudinha para completar as respostas na roda. Ela não quis se pronunciar. Percebi que, nesse momento, precisava conversar um pouco mais sobre a questão étnico-racial.

As crianças esperavam, em silêncio, a resposta por alguns segundos e, para um grupo de crianças da Educação Infantil, sem orientação para o silêncio coletivo, é algo bem raro. Contei a elas que há muito tempo atrás quando só moravam os indígenas aqui, alguns outros povos vieram para o Brasil e, por isso, nós temos muitas cores diferentes. Que nós nos assumimos negros porque temos características parecidas de cor e formato do rosto, assim como os outros grupos étnicos também possuem características, em si, parecidas.

Também ponderei que não é a cor preta dos animais das histórias que causa medo e sim as coisas que eles fazem. Nesse momento, Elano me perguntou:

*- Então se eu for preto, eu vou ser parecido com aquele moço do livro que a senhora tinha contado pra gente? Aquele do Dan? Que ensina os sentimentos? (Elano, 5 anos).*

Elano se referia ao livro *Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser*, escrito por Lázaro Ramos. No dia da leitura do livro, mostrei fotos do autor, os trabalhos que ele já fizera e a carreira que tinha trilhado. Nesse dia, Elano já havia demonstrado interesse sobre o autor. Sorri, ao passo que ouvi a pergunta e confirmei com a cabeça.

Bom Jesus da Lapa, Bahia.

## CAPÍTULO X

### REPERTÓRIOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS EM ECOS E ATRAVESSAMENTOS

Susane Martins da Silva Castro

Na convivência social e nas relações que estabelecem consigo mesmas e com os outros, as crianças constroem seus repertórios culturais, em um movimento de produção e reprodução, tornando-se produtoras de cultura (Sarmiento, 2008). Com suas vozes ações e brincadeira, as crianças fazem leituras de mundo, isso porque, é na sua imersão no universo simbólico que elas criam e recriam, ao mesmo tempo em que sofrem influências de todos os meios socioculturais em que convivem. Assim, com essa participação ativa que têm na sociedade, vão se constituindo atores sociais que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto.

Portanto, a escuta dos modos de participação das crianças nos possibilita conhecer quais discursos são produzidos em seu entorno e como estes têm contribuído nos processos de perpetuação do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial.

Aquele 16 de julho de 2023, narrado pela professora Michelli Fraga, era para ser um dia como tantos outros vivenciados na Educação Infantil. As crianças iam chegando em diferentes tempos e já saíam em busca das materialidades que se faziam presentes no espaço. Enquanto brincavam, aguardavam as demais chegarem. O encontro, as trocas, seus modos de brincar e de participar deixam em evidência, quais experiências, advindas dos seus universos culturais, podem ser descortinadas em seus repertórios socioculturais, evidenciando as singularidades que os tornam plurais.

Ao brincar, as crianças representam seus gostos, interesses, sonhos, fantasias e modos de participar. Nesse universo, em que a

coletividade é exercitada, as crianças revelam alegrias, contentamento, medo, dores, expressam linguagens potentes, ricas em significados.

Foi neste momento de convivência, em roda de conversa, que uma criança contou sobre a descoberta de seu gato que subiu no telhado, sendo seguida por outra que participa da conversa, ao narrar sobre um gato lobisomem. A conversa toma rumo inesperado.

Elano (5 anos) nos convoca a refletir sobre a força dos seus repertórios socioculturais, quando questiona porque o gato que faz medo é preto? Entre ecos e silenciamentos, prossegue: *O gato de Enzo é preto. O boi que faz medo é preto também. Tudo é preto. Preto não é cor de gente?*

Que repertórios socioculturais são escutados na voz dessa criança? Quais as origens socioculturais de seus repertórios e como produzem o discurso de que 'ser preto' provoca dor, medo, sofrimento?

Ao sustentar a fala de Elano, a professora abre espaço para questões que, na maioria das vezes, são silenciadas ou mesmo naturalizadas. A pergunta verbalizada por Elano traduz os sentimentos das crianças vítimas de racismo e preconceitos diversos, incluindo a estigmatização da criança negra, enquanto criança negra, fazendo-nos indagar: Como as materialidades das Escolas de Educação Infantil representam as culturas das crianças, sobretudo as crianças negras? Quais são as linguagens presentes nos currículos da Educação Infantil? Quais músicas, histórias, narrativas o compõem? Como professores e professoras têm acolhido as perguntas das crianças, ao desejarem ser os príncipes e princesas que protagonizam as narrativas que veiculam no ambiente escolar?

De acordo Cruz (2010, p. 59), “[...] a criança, antes mesmo de nascer, já está inserida num complexo de sentidos que lhe é dado pelas instituições”. Neste sentido, de acordo a autora, ela carrega em seu corpo uma espécie de narrativa dos repertórios socioculturais advindos dos seus antepassados e, mesmo dos que

os seus contemporâneos professam. Como a educação contribui no processo de produção dos corpos e de determinados tipos de corpos, grupos, etnias? Como são vivenciadas as experiências com os diversos tons, cores e formas que marcam a formação pluriétnica dos nossos povos? Como as crianças negras, ou das diferentes etnias, têm estado presentes nos diversos organizadores da ação pedagógica da/na etapa da Educação Infantil?

Cavaleiro (2018), em sua pesquisa, faz uma forte denúncia do silenciamento existente nas escolas por parte de atores sociais, que presenciam diariamente o poder que a cor da pele impõe às crianças, de modo que a criança negra é subalternizada pela branca em todas as ações da escola, cujo silenciamento das famílias diante das relações étnico-raciais, ensina as crianças a se calarem diante das injustiças.

É preciso não só aprender a valorizar as falas das crianças, mas ouvir as formas como elas leem o mundo, situar a criança como expoente, rompendo com o estigma de que a cor da pele determina o lugar a ser ocupado pelo negro, índio ou branco pobre. É preciso romper com a ideia universalista e generalista de infância que consagra todas as crianças, independentemente de qualquer singularidade, a mesma infância. Romper com o pensamento pedagógico que trabalha em direção a uma infância única.

A narrativa do cotidiano vivenciado pela professora Michelli Fraga e as crianças, demonstra a sensibilidade da escuta, mas sobretudo o compromisso político e pedagógico de tornar visíveis as diferentes vozes, percepções, sentido atribuídos às suas vivências, convidando-nos a promover a educação da relações étnico-raciais na Educação Infantil e por toda vida.

Nosso convite é para levantarmos a bandeira da diferença e diversidade resultante da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança esteve ou está inserida. Por fim, precisamos compreender que ser negro ou branco no Brasil aponta diferenças em relação às expectativas sociais e dos percursos que cada um percorre para alcançar determinados patamares sociais (Abramowicz, 2010, p. 10).

Nesse sentido, ao escutar a criança que questiona porquê o animal faz medo por ser preto, não parece ético planejar ações pedagógicas que ignorem esta percepção. A partir das orientações curriculares vigentes em nosso país, as experiências e saberes das crianças devem ser pensadas no currículo. Ou seja, o registro desta fala da criança, pela professora, é um disparador para narrar a situação, ler com as crianças na roda de conversa, ouvir o que outras crianças pensam sobre, elaborar propostas de pesquisa sobre a cor dos animais e das pessoas ou sobre a produção cultural do medo. O que assusta as crianças? Esta pode ser, por exemplo, uma pergunta geradora de muitas propostas de leitura literária, dança, desenho, Arte contemporânea, cinema, escultura, que focalizem a cor da cultura preta e ampliem repertórios que produzem pertencimento.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A. *et al.* *O Plural de Infância: aportes da Sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).
- CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Corpo: sexualidade, Gênero, Raça e Etnia. *In: O Plural de infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 59 - 96. (Coleção UAB-UFSCar).
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. 6. Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências, *In: Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Vozes: Petrópolis, 2008.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## “O LÁPIS “COR DE PELE”

Adriana Ferreira de Souza Cardoso Rocha  
Cristiane Viana Boa Sorte  
Maria Luiza Ferreira Duques

*“Qual cor pintar o saci? Eu não tenho lápis ‘cor de pele’ para pintar o saci” (Miguel, 5 anos e 6 meses).*

As palavras de Miguel, usadas como epígrafe desta narrativa, foram proferidas durante um momento de interação e brincadeira ocorrido em uma escola da cidade de Guanambi-BA, a escola Municipal Dr. Laert Ribeiro, instituição de Educação Infantil, cujo atendimento contempla aproximadamente 394 crianças de 4 e 5 anos.

Foi em uma das salas desta instituição, em mais uma sessão literária, que o cotidiano trouxe em relevo experiências, aprendizagens e a alteridade das crianças em seus percursos por essa fascinante etapa da Educação Básica.

Ancoradas na perspectiva da Pedagogia da Infância, entendemos que a centralidade da/na criança não significa um desmerecimento da construção de aprendizagens na etapa da Educação Infantil (Pecoits; Kremer; Barbosa, 2021, p. 279), mas que essas aprendizagens se constroem na relação, mediatizadas pelo cotidiano. Por esse motivo, esta narrativa intenta tecer reflexões sobre a Educação Infantil, com foco nos apontamentos do cotidiano e nas interações de adultos e crianças em relações de aprendizagem.

A narrativa, já anunciada nas primeiras palavras de Miguel, se desenvolve mesmo antes de surgir a cena cotidiana que desdobrou

na situação a ser narrada. Ela tem continuidade a partir da relação de amizade desenvolvida por duas crianças do 5º período F, Nícolas (6 anos e 4 meses) e Miguel (5 anos e 6 meses), que como em uma espécie de releitura do *Menino Marrom*, de Ziraldo, se revelaram perguntadores determinados a descobrirem os mistérios das cores.

A situação cotidiana narrada ocorreu em um dos vários momentos de interação e brincadeira, em que, dentre as literaturas disponíveis para apreciação dos(as) pequenos(as), um material de leitura com imagens a serem coloridas chamou a atenção de algumas crianças. Naquela tarde de segunda-feira, o livro *Os dez sacizinhos*, da autora Tatiana Belink, em meio a tantos outros elementos, foi objeto de atenção de Miguel e Nícolas, que se movimentaram na busca de materiais para dar cores ao personagem, objeto daquele achado: o Saci. Eis que emanou, das interações desencadeadas pela cena, uma indagação inesperada que descortinou um mundo de possibilidades: “*Qual cor pintar o Saci?*”.

A indagação foi feita por Miguel, que ao se sentir convidado a colorir a imagem do Saci, consultou o estojo de materiais e pontuou:

- *Não tenho lápis ‘cor de pele’ para pintar o Saci.*

Diante da afirmação, a professora se voltou para a criança e a questionou:

- *E existe lápis ‘cor de pele’ Miguel?*

Nesse entremeio, antes mesmo que Miguel formulasse uma resposta, Samily (5 anos e 5 meses) interviu dizendo:

- *Tem lápis ‘cor de pele’ e eu posso provar.*

Naquele exato momento, Samily iniciou a busca pelo precioso lápis “cor de pele” e com entonação forte e o lápis na mão, afirmou:

- *Aqui tia, não falei, está aqui o lápis ‘cor de pele’.*



Em um espaço paralelo à cena em que Family erguia seu “troféu”, outra cena se desenhou, não com outro teor, mas com outros contornos. Miguel e Nícolas se dialetizavam entre o que seriam associações e dissociações produzidas a partir das cores. Nícolas mostrou três opções de lápis para seu amigo Miguel, sendo um marrom claro, um marrom escuro e um preto. Acompanhando as suas ações, vieram seus dizeres:

- *Aqui, Miguel, você pode escolher com qual dessas cores vai pintar o Saci.*



Mesmo diante das opções apresentadas por Nícolas, Miguel voltou os olhos para a cor do Saci ilustrado na história e, não dizendo mais coisa alguma, deliberadamente pegou seu lápis de cor salmão, em um tom roseado e começou a colorir o seu Saci.

Parecendo entender a essência do ponto de vista sobre a dicotomia entre brancos e negros na sociedade brasileira, Nícolas olhou, por algum tempo para Miguel, como se seu olhar traduzisse uma certa decepção pela escolha do amigo, ou como se, como dito por Ziraldo (2013, p.8), “só a criança fosse capaz de observar as coisas com os olhos de primeira vez”.

Analisando aquela cena, que se desenhava diante de nós, impossível não pensar nos discursos e práticas que são incorporados em comportamentos ou atitudes numa sociedade tão plural e multifacetada como a nossa. Impossível, ainda, não pensar que, na condição de educadoras da infância precisamos da sensibilidade para escutar as crianças em seus vários textos e contextos, em suas várias manifestações.

Pensando consonante à Fochi (2019), quanto às descobertas espontâneas das crianças e, em relação a significância dos contextos de aprendizagens, regidas por suas escolhas, chegamos à constatação que, naquela situação específica, foram as crianças que relançaram contextos problematizadores para nós, educadoras, impelindo-nos a redimensionar os rumos das abordagens a partir daquela ocorrência cotidiana.

Retomando a narrativa ou a trazendo para o momento em que começamos de novo, diante dos sentimentos ali manifestos, o nosso desejo era abraçar, fortemente, o Nicolás e morar naquele abraço por alguns momentos, mas a nossa necessidade foi assolada por algo muito maior que, quase que em analogia às cem linguagens malaguzzianas, nos fez ver e perceber o direito de escolha e a autoria da criança: Nicolás e Miguel estavam ali, brincando, se abraçando e se mesclando em suas cores, tão distintas e, ao mesmo tempo, tão iguais nos mundos da infância.

Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Laert Ribeiro,  
Guanambi, Bahia.

## É DE MENINO OU DE MENINA?

Jesuzelina Maria de Souza Rodrigues  
Ana Marta Borges da Cunha

O dia começa com muita surpresa e animação na turma de Educação Infantil, na Escola do Campo Almir Público de Castro. Os olhares atentos e curiosos, próprios dos meninos e meninas de 4 e 5 anos, logo se dirigem ao contexto “*Vamos brincar de salão de beleza?*”, organizado na sala referência, com brinquedos como: espelhos, secadores, pentes, escovas etc. Helen Ravena é a primeira a dar a sua opinião:

- *Nossa, Tia, que lindo!*

Valentina, no entanto, quer logo brincar e aponta a sua preferência em determinado brinquedo:

- *Eu quero aquele espelho!*



Mas, se as meninas já se sentiram animadas e convidadas a brincar no salão de beleza, Emanuel Ravy, pára, olha aquele ambiente e, com uma carinha de descontentamento diz:

- *Eu não vou brincar disso, não! É brinquedo de menina. Aninha tem um desse.*

Apontando para o secador de brinquedo.

Nesse instante, vislumbrava-se um conflito. Não haveria ali brinquedos “*para meninos*”? Na escolha dos elementos do contexto teria ocorrido um equívoco, limitando as brincadeiras das crianças?

A pressa adulta logo já pensava numa necessária mediação para que pudesse convencer Emanuel Ravy de que os meninos também podem brincar de salão de beleza. Ou, já era necessário oferecer outros brinquedos, que a criança pudesse se interessar?

Calma! O lugar da brincadeira é também o lugar... do tempo... tempo para a troca de experiências; lugar da dialogicidade, de se rever conceitos e (pre)conceitos. Neste encontro especial para brincar, as crianças aprendem umas com as outras, trocando saberes das experiências culturais que já vivenciaram.

E, assim, Carlos, em sua fala simples, mas embasada no conhecer pela experiência dos primeiros anos da infância, convida harmoniosamente os colegas a brincar:

- *Meu tio tem um salão de beleza que corta só cabelo de homem.*



Emanuel Ravy e os outros meninos não precisaram de mais argumentos para mergulhar no faz de conta. O *Salão da turma do Infantil I e II*, de repente, ficou povoado de cabeleireiros e

cabeleireiras, clientes meninos e meninas. E a troca de experiências continua:

- *Minha mãe comprou uma chapinha ontem no Caetité. É roxa...*



Diz Luíza, chamando a atenção de todos.

No faz de conta do salão de beleza, as crianças começavam a (des)construir conceitos do que é ser menino e menina, identificando os mais variados lugares que poderiam ocupar. Mas, vamos ao que mais interessa! Pois, no mundo da Educação Infantil, a brincadeira é que não pode parar!

- *Do que mais vamos brincar, crianças?*

Pergunta a professora, com o seu olhar.

- *De casinha.*

- *De comidinha.*

- *De oficina mecânica.*

- *De dirigir automóveis.*

- *De fazendinha.*

- *De pilotar uma nave espacial...*

Falam as vozes das crianças em suas centenas de linguagens.  
Mas só são ouvidas por quem sabe *escutar*.

Crianças participantes:

Ana Livia (4 anos e 5 meses)

Ayla Vitória (4 anos e 5 meses)

Carlos Henrique (5 anos e 4 meses)

Davy Lucas (4 anos e 9 meses)

Emanuel Ravy (5 anos e 4 meses)

Emilly Vitória (4 anos e 5 meses)

Helen Ravena (5 anos e 6 meses)

Isabela Vitória (5 anos e 6 meses)

Luíza (5 anos e 5 meses)

Valentina (4 anos e 8 meses)

Escola do Campo Almir Públío de Castro,  
Caetité, Bahia.

## CAPÍTULO XI

### INFÂNCIAS E DIFERENÇAS EM NARRATIVAS DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jamille Pereira Pimentel dos Santos  
Marciele Neres de Jesus

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças estão imersas em um ambiente plural, que lhes possibilita a construção de experiências diversas, pois, nestes espaços de criação e experimentação, as interações sociais acontecem, permitindo o contato das crianças com diferentes grupos, culturas e materialidades, cada uma com suas singularidades, modos de ser e agir.

É preciso compreender as/os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como sujeitas/os produtoras/es de culturas, com especificidades e potencialidades próprias que, ao frequentarem as escolas de Educação Infantil, convivem com uma multiplicidade de vidas, com trocas diárias de afetos, desafetos e saberes, nos ambientes pulsantes das salas referências. Diante disso, as práticas educativas desenvolvidas, nesta etapa da Educação Básica, não devem ser pautadas na homogeneização, a partir de currículo prescrito e prescritivo que engessam as múltiplas identidades em favor da construção de um sujeito universal (branco, eurocentrado e capitalista). Muito pelo contrário, elas devem se pautar na observação e escuta das crianças, para promover o respeito às diferenças e a construção de um espaço democrático e emancipador.

Faz se importante ressaltar que as experiências infantis não acontecem num vazio social, em contextos isolados das relações de poder, opressões e discriminações que atravessam a sociedade. Ou seja, as questões de gênero, de classe, de raça e sexualidade perpassam as relações construídas pelas crianças nos espaços em

que estão inseridas, influenciando nas percepções e sentidos elaborados por elas.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade linguagem, costumes (Kramer, 1999, s/p).

A narrativa “*É de menino ou de menina?*” apresenta como as questões de gênero vividas pelas crianças em seus contextos sociais mais amplos atravessam o cotidiano escolar e como elas reproduzem em suas brincadeiras, as compreensões dos lugares sociais ocupados por meninos e meninas. Esses lugares, em muitos casos, limitam a participação em brincadeiras, pois para elas é inaceitável menino ocupar “funções” historicamente demarcadas como femininas.

*Emanuel Ravy, para, olha aquele ambiente e, com uma carinha de descontentamento, diz:*

*- Eu não vou brincar disso, não! É brinquedo de menina! Aninha tem um desse (apontando para o secador de brinquedo).*

As professoras, ao narrar a experiência relatam que, naquele momento, elas refletem sobre o tipo de mediação que seria mais apropriada. No texto, é possível perceber o quanto elas se inquietam e se questionam sobre os brinquedos e brincadeiras “apenas” de meninos ou meninas. Todavia, outra criança (com experiências outras de vida) interpela Emanuel e lhe diz: “*Meu tio tem um salão de beleza que corta só cabelo de homem*”. Com isso, convida-o a brincar e a vivenciar aquela experiência.

Esse fragmento da narrativa possibilita refletir sobre os brinquedos e brincadeiras que os/as professores ofertam ou deixam de ofertar para as crianças, e como essas brincadeiras produzem e

reforçam as diferenciações de gênero. Na narrativa podemos perceber que Emanuel ressignifica a brincadeira, todavia, a marca de gênero ainda está fortemente presente, demarcando fronteiras, principalmente quando ele diz “*corta só cabelo de homem*”. Com isso, percebe-se como nas brincadeiras as crianças reproduzem os papéis sociais que moldam e determinam os lugares a serem ocupados por homens e mulheres.

Por isso, é urgente refletir sobre as concepções de educação e pedagogia que direcionam as ações desenvolvidas pelos/as professores/as nas escolas de Educação Infantil, haja vista que as crianças, através das suas múltiplas linguagens, reproduzem e também questionam modelos hegemônicos de educação ainda vigentes, que cria um padrão de sujeito único e universal. Cabe às instituições escolares tensionarem esses padrões em favor de pedagogias outras, de modos outros de ser e estar no mundo.

Em vista disso, o presente texto defende que para romper com os moldes tradicionais e transmissivos de educação, faz-se necessário construir uma pedagogia decolonial e insurgente, que promova a valorização dos diferentes povos e sujeitos, combatendo as desigualdades e estereótipos, por meio da escuta e participação infantil. As vozes e ações cotidianas das crianças apresentam os demarcadores sociais vividos por elas, mas também outras formas de vida e construções de experiências, que diferem entre si. São saberes e conhecimentos que emergem através das múltiplas linguagens infantis e, em muitos casos, desestruturam sistemas opressores que aprisionam crianças e infâncias dentro do padrão da universalidade.

O trabalho com as diferenças nas instituições de Educação Infantil abre caminhos para o combate ao racismo, às desigualdades de classes, de gênero e sexualidade, à medida que possibilita o rompimento com normas que reforçam essas explorações, por meio da promoção de experiências contra hegemônicas.

Nesse sentido, as brincadeiras são entendidas aqui como um espaço/tempo privilegiado para que as crianças assumam diferentes papéis sociais, questionem o adultocentrismo e narrem suas experiências. As situações brincantes, sejam elas com

brinquedos estruturados, não estruturados, de faz de conta, com mediação ou livres, permitem o não aprisionamento em padrões heteronormativos, que condicionam identidades outras a seguirem o padrão cisgênero (defendido pela classe dominante), que sustentam o patriarcado e as relações de dominação de gênero, raiz de muitas violências simbólicas e corporais presentes na contemporaneidade.

Ao recolocar a brincadeira e a escuta das crianças como o centro do fazer pedagógico, os/as docentes assumem uma postura decolonial, que valoriza as culturas infantis em suas diferenças, celebrando-as e respeitando-as cotidianamente. Esse modo de fazer pedagógico é um dos caminhos para a efetivação de uma educação que contribuirá com o fortalecimento das relações construídas pelas crianças umas com as outras, com os adultos e o mundo, seguindo os princípios da equidade, do respeito, da humanização e das diferenças.

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Quando a pedagogia da escuta (re)direciona as ações desenvolvidas nas instituições, os/as professores/as conseguem perceber que as crianças questionam os lugares subalternos a elas impostas, principalmente quando práticas adultocêntricas se sobrepõem aos seus interesses e negam as suas diferenças. Assim, essa postura decolonial (de escuta) subverte o currículo prescrito, centrado no adulto e considera a potência infantil, a potência da vida das crianças, e com elas, ressignificam suas experiências com

o social, na busca de compreensões outras, modos de estar outros, saberes outros, que reconstruam os tradicionais modos de ser, do poder e do saber, como nos dizem Oliveira e Candau (2010).

A educação deve ser o espaço que possibilite às crianças agenciarem suas existências, a partir de um olhar atento e cuidadoso, que só será possível a partir de rupturas dentro das instituições educacionais, pois, a pedagogia tradicional, tal como ocorre em muitos espaços, não consegue contemplar as especificidades dos/as bebês e crianças, que questionam o currículo padronizado, como normas e rotinas a serem seguidos por todas as pessoas, sempre do mesmo modo e ao mesmo tempo.

A colonialidade em suas diversas faces, presente na EI, produz privilégios para alguns grupos em detrimento de outros, reproduzindo uma história única e negando a existência de outras histórias e, conseqüentemente, de outros povos e outros modos de existir na sociedade. Entretanto, as histórias outras importam e podem contribuir para o empoderamento e humanização dos sujeitos (Adichie, 2019).

Nessa senda, é necessário construir estratégias que dialoguem com o fortalecimento das identidades dos/as bebês e crianças, sejam elas quais forem possibilitando-lhes experiências de afeto e construção positiva das suas imagens e identidades. Para tanto, é necessário romper com a universalização e silenciamento dos corpos infantis, pois, as infâncias são plurais e não devem produzir desigualdades, ao contrário, precisam ser reconhecidas e contrapor as tentativas hegemônicas de infância.

A narrativa *O “lápis cor de pele”* apresenta um diálogo estabelecido entre crianças da pré-escola que se inquietam e questionam as cores presentes nos seus lápis de cor. Sabe-se que historicamente, a cor salmão foi naturalizada como sendo a “cor de pele”. Mas, cabe indagar: De quem é essa cor? Existe alguém que possui a pele na cor salmão?

Essas e outras narrativas adentram no imaginário social produzindo discursos que naturalizam a subalternidade do/a negro/a e valorizam o ideal de branquitude, tido como o modelo de

beleza a ser perseguido. Quando Miguel (5 anos) questiona “*Qual cor pintar o saci? Eu não tenho lápis ‘cor de pele’ para pintar o saci*” ele percebe a incoerência presente na máxima, *lápis cor de pele = cor salmão*, todavia, Samy<sup>3</sup> fortalece essa máxima quando, erguendo um lápis salmão diz: “*Aqui tia, não falei, está aqui o lápis ‘cor de pele’*”.

Esse fragmento reitera as discussões realizadas acima de que as crianças estão imersas no social, na cultura. Elas observam, reproduzem e produzem novos saberes a partir das suas vivências. Para elas, o lápis salmão é, de fato, a cor da pele das pessoas, e isso foi aprendido socialmente. Logo, cabe à escola promover espaços de reflexão sobre a diversidade humana, questionando discursos e práticas vinculadas à discriminação de raça, de gênero e de sexo.

Assim, quando Nicolás apresenta a Miguel três opções de cor de pele (marrom claro, marrom escuro e preto) e lhe diz: “*Aqui, Miguel, você pode escolher com qual dessas cores vai pintar o Saci*”, ele questiona o social e demonstra (para adultos e crianças) que a indústria, ao padronizar as cores presentes na caixa de lápis de cor, afirma e reafirma o racismo, o ideal da branquitude e da ocidentalização.

Portanto, observar e escutar os modos de interação das crianças e bebês, as relações que estabelecem com o meio em que estão inseridos, suas brincadeiras, suas falas e interesses, são elementos importantes que devem ser considerados nas pedagogias insurgentes e decoloniais, pedagogias essas que tencionam os espaços de EI e reivindicam outros modos do fazer docente. Compreender que as relações raciais, de classe e gênero perpassam e interferem nas experiências das crianças, cria uma ruptura com categorias homogêneas de homens, mulheres, meninos e meninas (Santiago, 2019) e abre espaço para se pensar e planejar outras possibilidades pedagógicas.

As relações de poder construídas desde o período de dominação colonial se reproduzem atualmente, de forma ideológica, por meio do qual o sistema colonial categoriza e racializa os sujeitos, atribuindo-

---

<sup>3</sup> Menina negra.

lhes um estado de natureza, negando assim a condição de humanidade desses sujeitos. As formas de dominações atuais, encontram na modernidade, caminhos para perpetuação, usando mecanismos como a mídia, os currículos das escolas, a política, os processos de globalização, a literatura, dentre outros. Desse modo, muitas vidas são esquecidas e apagadas para legitimar as normas da branquitude (Santiago, 2019).

Assim, para romper com este *estado de coisas*, as narrativas infantis, apresentadas, neste livro, se apresentam como uma estratégia curricular decolonial, que subverte as lógicas existentes de currículo, ao dar centralidade às experiências das crianças, às suas falas e suas percepções de mundo, criando experiências outras, experiências que humanizam e reposicionam adultos e crianças nos contextos coletivos de cuidado e educação.

## Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTIAGO, F. *Eu quero ser o sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- KRAMER, S. *O papel social da Educação Infantil*. 1999. Disponível em: [chromeextension://efaidnbnmnibpcajpcgglefindmkaj/https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53\\_O\\_papel\\_social\\_da\\_Educacao\\_Infantil.pdf](chromeextension://efaidnbnmnibpcajpcgglefindmkaj/https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 01 ago. 2023.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010, p.15-40.



**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## JÁ SEI, VAMOS FAZER UMA HORTA!

Aline Maria Costa Oliveira  
Enedina Cristina Soares Azevedo Silva  
Sidnéia Cardoso Santos Campos



A proposta dos canteiros pedagógicos por turmas, na Escola Municipal Colônia Agrícola, de Ceraíma, deixou as crianças<sup>1</sup> da Educação Infantil muito animadas. No entanto, uma dúvida pairava no ar: “o que plantar?” A escuta das

crianças foi crucial para entender seus saberes ao lidar com a terra, portanto, a escolha de fazer uma horta foi uma sugestão de Alice, pois em sua comunidade é comum plantar hortas. Todas as crianças aceitaram a sugestão. No momento da rodinha, as narrativas sobre hortas foram muito esclarecedoras:

- *Tia, eu ajudo minha mãe a molhar a horta*, disse Kaio que mora na Fazenda Baú.

- *Precisa colocar esterco para a terra ficar mais forte e as plantinhas não morrerem*, assegurou João Pereira.



---

<sup>1</sup> Todas as crianças têm entre 4 e 5 anos de idade.



- *Tem que arrancar os matinhos que vão crescendo,* afirmou Alice que parecia entender bem do assunto. - *Minha mãe planta os pedacinhos da cebola que tem raiz e coloca na terra.*

- *Minha mãe compra*

*sementes,* contestou Kaio.

Os saberes prévios das crianças foram ponto de partida para outras investigações, observação de sementes, literatura sobre alimentação, preparação da terra, o uso de adubo natural, o papel das minhocas na terra, a comercialização de hortaliças, a trocas de experiências e parceria ao desenvolver um trabalho em conjunto, foram alguns aspectos que marcaram o percurso de aprendizagem.

E como protagonistas deste percurso, as crianças fofaram a terra, molharam, selecionaram as sementes do que plantar. Assim, escolheram os tipos de hortaliças, alguns trouxeram de casa as sementes de coentro, observaram as sementes com lupas, compararam formatos, tamanhos, cores... E por fim, elas fizeram o plantio com muito entusiasmo.



A hora de cuidar da horta era a mais esperada das manhãs. As crianças saíam correndo, se organizando para puxar a mangueira até o canteiro, ligar a torneira e molhar as plantinhas. João e Nadson pareciam já saber lidar com as hortas, no modo como eles posicionavam os seus corpos para tirar os matinhos sem pisar nas hortaliças.

Com o passar dos dias, as hortaliças cresceram, em meio às narrativas das crianças, demonstrando o espanto com as sementes que não germinaram, das tonalidades diferentes do verde das folhas do coentro e da alface, da textura das folhas de alface e da



rúcula, dos sabores, do processo do crescimento das mudas e sementes de cebolas, das mais variadas hipóteses sobre o que fazer com as hortaliças depois de colhidas.

O grande dia chegou. A colheita das hortaliças foi um momento importante para todos, depois de muitas descobertas era hora de retirar da terra o fruto de um trabalho coletivo, de tomar decisões sobre o que fazer com as hortaliças e projetar novas hortas.

- *Quero levar um pouco para mamãe, disse Pedro.*

- *Poderíamos dar um pouco para Leo colocar na merenda, disse Mariah Heloísa.*

Assim foi feito! As crianças puderam levar para suas famílias uma parte do que foi colhido e outra parte foi usada na merenda da escola.



Com a bacia cheia de alface, cebola, coentro e rúcula, as crianças já queriam saber o que iriam plantar da próxima vez. Este

interesse coaduna com a relevância de aproximar a cultura dos povos do campo com a escola no campo, tendo em vista a peculiaridade da infância campesina marcada pela relação com a natureza.



- *Vamos plantar da próxima vez um canteiro de Girassol, como fez a turma do 2º ano de Tia Nalva? Sugeriu Melyssa.*

- *É uma excelente ideia*, afirmou a professora, consciente de como a simbologia do girassol está implícita no processo formativo das/dos docentes do campo do Sertão Produtivo e em todo o estado da Bahia, através do FORMACAMPO<sup>2</sup>.

Escola Municipal Colônia Agrícola de Ceraíma,  
Distrito de Ceraíma, Guanambi, Bahia.

---

<sup>2</sup> O Programa Formação de educadores do Campo (FORMACAMPO) é um Programa da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), que tem como objetivo central, realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB, mas tem sido ofertado como Curso on-line para toda a Bahia.

## UM ENCONTRO NA NATUREZA COM CRIANÇAS DO CAMPO

Fernanda de Deus Junqueira  
Brenna Ferreira Azevedo  
Juliane dos Santos Amorim

Era manhã ensolarada, no Sertão Produtivo baiano, seguimos estrada afora. Vira à direita, vira à esquerda, até que encontramos a almejada escola do campo: Um prédio, com algumas árvores ao entorno, uma quadra ao fundo, algumas casas de moradores ao entorno. Logo ao descer do carro, fomos recebidas pelas crianças de uma turma multisseriada, em uma sala com suas professoras.

Fernanda, Juliane, Brenna: *Bom dia!*

Crianças: *Bom diaaaaaaaaaaaaa!*

A emoção tomou conta de nós. Não foi preciso aquela velha história em encontros com adultos de: “parece que vocês não tomaram café hoje”. Era ainda de manhã, mas a vivacidade e alegria das crianças eram contagiantes.

Heitor (5 anos): *O que é isso na sua sacola? O que vamos fazer hoje?*

Deu para perceber o quão felizes estavam as crianças pela nossa presença. Era um encontro para descobrirmos como as crianças pensavam e representavam o mundo natural, mas foi além disso.

Quando sentamos no chão e convidamos as crianças para sentarem conosco, para iniciarmos nossa conversa, o convite foi imediatamente aceito. Algumas se sentaram e outras deitaram no chão.

Primeiramente, conversamos como se já conhecêssemos aquelas crianças há anos, afinal estávamos com vários seres da natureza ali, assim como nós mesmas. Conversa vai, conversa vem...

Juliane: *O que é natureza para vocês?*

Crianças: *Árvore, areia, pedra ...*

Foram essas algumas das ideias das crianças, naquela conversa.



O próximo passo, então, era desenhar o que, para elas seria NATUREZA. Aquele tanto de lápis, canetinha, giz de cera foi lançado ao chão, folhas A4 na mão e, lá começava a atividade.

Havia 27 crianças na turma, por isso, os lápis também tiveram que ser divididos entre os participantes: um montinho aqui, um montinho ali. Sem briga e com

muito foco e determinação para expressar ideias sobre a natureza por meio do desenho.

No decorrer da ação de desenhar, íamos conversando, um diálogo prazeroso, nada estruturado. Pelo contrário, muito espontâneo e divertido.

Pesquisadoras: Vocês gostam de natureza? Onde vocês preferem brincar?

Ágatha (8 anos): *Tia, posso desenhar uma formiga na mão?*

Fernanda: *Sim, pode desenhar o que você desejar que represente a natureza.*

É chegado o momento do recreio, aquele esperado por todos. E, para a nossa felicidade, a escola não tem muros e a liberdade de espaço é nítida. O recreio é lá fora!

A merenda foi arroz com frango. Que delícia!

A maioria pegou a merenda e com o prato em mãos sentava, levantava, corria, vivenciava um recreio emocionante. Quatro meninas também preferiram ficar nas imediações da sala, levaram suas bonecas e lá brincaram, enquanto comiam um bolo de cenoura que uma delas trouxe de casa.



Ver as crianças pelo lado de fora foi presenciar também a diversidade de brincadeira e brinquedos com “as coisas da natureza”.

Heitor (5 anos): *Vamos para quadra tia?*

Fernanda: *O que vocês querem fazer na quadra?*

Heitor (5 anos): *Brincar ué!*

Fernanda: *Mais tarde vamos lá.*

Mikael (10 anos): *Um dia, subi lá em cima da parede da quadra, caí e machuquei o pé. Não pode fazer isso porque se não morre.*

Juliane: *Não pode subir né Mikael, se não cai e machuca.*

A quadra, com poucos metros de distância era um dos lugares em que não precisava de bolas para brincar. Então, as crianças subiam no alambrado, entravam e saíam de dentro da trave. As crianças estavam suadas de tanto brincar naquele imenso quintal de terra vermelha.



Ainda no intervalo, Heitor estava sentado na calçada no fundo da escola com um porco de brinquedo na mão e pede ao colega para pegar água para o porco.

Fernanda: *Para que você quer pegar água?*

Heitor (5 anos): *É um leitão, leitão bebe lavagem.*

O brincar na terra durante o intervalo foi bastante representado: Com o porco, rinoceronte, Oliver da Frozen, alguns porcos e outros animais, bem como, galinhas, cachorro. O arroz de merenda foi oferecido às galinhas, que faziam parte da brincadeira de pega-pega das crianças.



De repente, uma criança nos conta que ali havia um ninho de passarinho.

Enriquele (8 anos): *Tia achei um ninho de pombinha lá em cima do poste. Também sei onde é que tem outro ninho.*

Ali havia dois filhotinhos com resquícios de penas nascendo. Dois irmãozinhos à espera de sua mãe que fora em busca do alimento. Em pouco tempo, a mãe estava de volta olhando para a gente invadindo seu território.

Fernanda: *Agora vamos brincar dentro da sala está sol.*

Davi (8 anos): *Ahhhhh!*

Mikael (10 anos): *Êba, a gente vai brincar na sala.*



Já de volta à sala, vários elementos da natureza naquele chão: Flores, folhas, vargens. Com elementos da natureza, as crianças criaram produções artísticas. De cavalo a jarros, quadros com vários modos de vida naquele lugar, fomos surpreendidas com tudo. Até o passarinho no ninho estava lá.



Escola do campo,  
Candiba, Bahia.



## CAPÍTULO XIII

### NARRATIVAS DO COTIDIANO: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS DO CAMPO NA RELAÇÃO COM A NATUREZA

Eugênia da Silva Pereira

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (Manoel de Barros, 2015).

O quintal onde o menino Manoel brincava era maior que o mundo. Desse chão de miudezas com uma infância livre o menino construiu muitas poesias que o tornaram conhecido *mundo a fora*. A poética de Manoel de Barros nos ensina sobre escutar as crianças e oferecer-lhes oportunidades para expressar suas narrativas, desde as brincadeiras cotidianas às suas experiências com a linguagem verbal e não verbal.

A experiência poética e estética de Manoel de Barros também tem inspirado as proposições do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI/UNEB), desde seu surgimento em 2020. Ao escolher as narrativas do cotidiano como uma opção teórico-metodológica nas pesquisas e práticas para escutar, narrar,

documentar e (re)planejar as ações pedagógicas na Educação Infantil, conforme propõe Silva no capítulo I, deste livro, o ObEI reconhece e garante o direito de participação das crianças como sujeitos de direitos.

Esta escolha ética-política e pedagógica parte de interrogações construídas nas pesquisas e estudos em que o coletivo de pesquisadoras tem buscado dar visibilidade e escutar crianças de diferentes contextos nos Territórios de Identidade Sertão Produtivo e Velho Chico, na Bahia. Na cidade ou no campo, em sua diversidade e pluralidade, as vozes das crianças e suas famílias emergiram dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, das comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. A escuta dos saberes das crianças do campo inspirou professoras e professores em contexto de pandemia e de uma escola não presencial, propor um olhar sensível para as materialidades que cada criança vivencia em suas comunidades e tem constituído um planejamento da ação pedagógica, a partir das observações do modo de ser e estar no mundo das crianças. Tais experiências foram construídas inicialmente com convites para explorar os elementos da natureza, como: *“Vamos brincar com a terra?”*; *“Vamos Plantar?”*; *“Vamos brincar com o vento?”*; *“O que você vê no quintal de casa?”*; *“Minha coleção de folhas do outono”*; *“Histórias que as árvores contam”*; *“Minha coleção de lugares”*, entre tantos outros convites que mobilizavam crianças e familiares a olhar e a compartilhar experiências do lugar onde vivem<sup>3</sup>, através de desenhos, áudios, vídeos e registros fotográficos.

Na figura 01, abaixo, algumas das primeiras experiências propostas pelo coletivo de pesquisadoras como convites para a escuta das crianças na sua relação com a natureza.

---

<sup>3</sup> Todos os convites às experiências enviadas para as famílias e suas crianças estão disponíveis na página do Instagram do ObEI: <https://www.instagram.com/observatorio.infancia/>

**Figura 01:** Convites às experiências das crianças



Fonte: Observatório da Infância e Educação Infantil (2020 e 2021)

A sistematização e análise dessas várias experiências com crianças do campo e da cidade colaboraram para espaços de estudos coletivos em que interrogamos: De que forma o currículo com contextos de experiências promove a formação de uma atitude investigativa das crianças, professoras e professores? Nosso planejamento na Educação Infantil inclui experiências em espaços abertos e ambientes naturais? De que modo as crianças participam dessas propostas? Nossas práticas pedagógicas na Educação Infantil têm priorizado o emparedamento ou a liberdade dos bebês e das crianças?

Estas problematizações possibilitaram o aprofundamento das reflexões para olhar cada criança em seu contexto, sobretudo, porque o campo apresenta experiências diversas, ainda que esteja em um mesmo território, pois uma Comunidade Indígena, por exemplo, apresenta elementos e vivências culturais diferentes da Quilombola e da Ribeirinha. É neste sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) compreendem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil

das crianças do campo devem ter vinculação com a sua realidade cultural, as identidades da população, bem como a vivência de práticas ambientalmente sustentáveis. Na mesma perspectiva, Tiriba (2018) defende que brincar na natureza é um direito humano dos bebês e das crianças e que deve se materializar para além das paredes escolares.

Esses fundamentos articulados à escuta das crianças, nos dois territórios de atuação do ObEI, contribuíram para a documentação de narrativas do cotidiano no contexto do campo e mobilizou pesquisadoras, professores e professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de comunidades rurais, a compartilhar, neste livro, algumas experiências que têm sido desenvolvidas nas escolas do campo. Dentre elas, destacamos na análise, deste texto: Narrativa “*Um encontro na natureza com as crianças do campo*”; “*Já sei, vamos fazer uma horta!*” e “*O tatuzinho de jardim é besouro?*”.

A Narrativa “*Um encontro na natureza com as crianças do campo*”, autoria de Fernanda Junqueira, Brenna Azevedo e Juliane Amorim nos mobiliza, enquanto professoras e professores, a experimentar e explorar o *lado de fora* das escolas e das salas de referência. As crianças do campo, nessa narrativa, nos apresentam *as coisas da natureza* como possibilidades diversas de brinquedos e brincadeiras, materialidades para o fazer pedagógico. Ao retornar do recreio na área externa da escola, as crianças trazem para dentro da sala os elementos encontrados:

*Já de volta à sala, vários elementos da natureza naquele chão: Flores, folhas, vargens. Com elementos da natureza, as crianças criaram produções artísticas. De cavalo a jarros, quadros com vários modos de vida naquele lugar, fomos surpreendidas com tudo. Até o passarinho no ninho estava lá.*

Toda a narrativa explicita a compreensão das crianças na relação com o lugar onde vivem e sua cultura. Elas sabem como os animais se alimentam, demonstram *conhecimento de mundo*, e, como afirma Freire (2011), sabem *dizer sua palavra* sobre as vivências individuais e coletivas. Explorar esses saberes é fundamental para

uma Educação Infantil que considera as crianças protagonistas do currículo vivido. O olhar sensível para o que as crianças nos dizem em suas brincadeiras e experiências significa entender que “os elementos do entorno da escola e da cidade deixam de ser objeto de pesquisa para se constituírem como espaço de vida” (Tiriba, 2018, p. 5). As Diretrizes da Educação Infantil (Brasil, 2009) explicitam a importância da exploração dos espaços internos e externos nas instituições de Educação Infantil, seja no campo ou na cidade, por meio de deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos diversos espaços.

Neste sentido, como os espaços, materiais, materialidades e territórios explorados pelas crianças em diferentes comunidades integram o planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil com as crianças do campo? A narrativa nos aponta caminhos para essa integração: *O recreio é lá fora! O brincar na terra durante o intervalo foi bastante representado: Com o porco, rinoceronte, Oliver da Frozen, alguns porcos e outros animais, bem como, galinhas, cachorro. O arroz de merenda foi oferecido às galinhas, que faziam parte da brincadeira de pega-pega das crianças. Ou seja, quantas possibilidades as crianças nos apresentam ao brincar com a terra e os animais! A ampliação desse repertório sociocultural pode ser construída na proposição de pesquisas com as crianças nessa relação com seu próprio território.*

Silva, Mello e Pereira (2023), ao analisarem o lugar em narrativas de crianças do campo, afirmam que o território é central nos processos de apreensão do mundo, de criação e participação das crianças na cena social. Assim, a narrativa “*Um encontro na natureza com as crianças do campo*”, fruto de um contexto de pesquisa, reafirma um princípio político do ObEI, na construção do conhecimento e das práticas com as crianças, de que não basta ouvir as crianças, é preciso dar visibilidade às suas experiências e orientar o trabalho pedagógico a partir das suas inquietações.

Na narrativa “*Já sei, vamos fazer uma horta!*”, Aline Oliveira, Enedina Silva e Sidnéia Campos compartilharam que *a escuta das crianças foi crucial para entender seus saberes ao lidar com a terra,*

*portanto, a escolha de fazer uma horta foi uma sugestão de Alice, pois em sua comunidade é comum plantar hortas. As professoras, que atuam em uma Escola do Campo, em uma região onde as famílias, em sua maioria, vivem da produção de hortaliças e plantas frutíferas, priorizaram a escuta das crianças para planejar uma ação pedagógica que tivesse sentido para as crianças a partir de suas vivências culturais.*

*Os saberes prévios das crianças foram ponto de partida para outras investigações, observação de sementes, literatura sobre alimentação, preparação da terra, o uso de adubo natural, o papel das minhocas na terra, a comercialização de hortaliças, a trocas de experiências e parceria ao desenvolver um trabalho em conjunto foram alguns aspectos que marcaram o percurso de aprendizagem.*

Além de ouvirem a sugestão de Alice, as professoras construíram com as crianças outras investigações de modo que várias linguagens, conhecimentos e contextos foram organizados para garantir a aprendizagem das crianças. Ao planejar e desenvolver essas experiências das crianças como protagonistas, as professoras garantiram o reconhecimento dos “modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais”, valorizaram e evidenciaram “os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural”, como orientam as Diretrizes da Educação Infantil (Brasil, 2009).

É fundamental compreender como a proposição de Alice é apenas um ponto de partida para exploração de diversas experiências e conteúdos que as crianças apresentam. É um trabalho que exige sensibilidade e formação dos professores e professoras para não restringir as possibilidades de aprendizagem e ampliação dos repertórios das crianças. Ao documentar a experiência, as professoras afirmam que as crianças foram protagonistas, *escolheram os tipos de hortaliças, alguns trouxeram de*

*casa as sementes de coentro, observaram as sementes com lupas, compararam formatos, tamanhos, cores. Quantas aprendizagens! Quantos conteúdos explorados a partir de experiências vividas! Ao analisar essa narrativa observamos, mais uma vez, fundamentos e princípios que têm orientado as reflexões e proposições do ObEI. É explícita a diferença entre aquelas tarefas impressas em folhas de papel A4 com atividades descontextualizadas e o protagonismo das crianças nos contextos de experiências que dialogam com seus modos de vida no campo.*

Nesta perspectiva também é necessário refletir sobre a formação de professores e professoras para atuarem nas escolas do campo. As autoras da narrativa explicitam essa identidade com as especificidades que uma Educação Infantil das crianças do Campo exige:

*Com a bacia cheia de alface, cebola, coentro e rúcula, as crianças já queriam saber o que iriam plantar da próxima vez, este interesse coaduna com a relevância de aproximar a cultura dos povos do campo com a escola no campo, tendo em vista a peculiaridade da infância campesina marcada pela relação com a natureza.*

Desse modo, as professoras reconhecem a importância da exploração dos elementos da natureza, como fundamentais para a infância das crianças do campo. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 201), ao dialogarem sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil do campo, afirmam que “As experiências significativas são planejadas, registradas e avaliadas em um processo pedagógico ‘acontecendo’, vinculado aos modos de vida de acordo com a cultura das crianças e dos (as) professores (as)”. Esse processo “acontecendo” é o movimento investigativo que crianças e professoras fazem nessa narrativa, quando o interesse por escolher o que plantar novamente é questionado pelas protagonistas da experiência com a horta.

A Narrativa “O Tatuzinho de jardim é besouro?”, escrita por Aline Oliveira, também evidencia essa perspectiva freireana de

mover-se pela curiosidade das crianças na escola do campo, permeados por perguntas, pela imaginação, pela ausência da pressa e com a alegria do encontro. Durante o recreio, em um dia comum na escola, ao brincar embaixo de uma mangueira, Murilo chama a professora:

*Tia Aline, veja o que achei! Um bichinho enterrado na terra, ele é muito engraçado.*

*- É um tatuzinho de jardim, exclamou Kelly, a monitora que estava perto das crianças.*

*A professora com intuito de ampliar a discussão solicitou que Murilo levasse seu achado para a sala, em rodinha possibilitou uma roda de conversa sobre o bichinho encontrado.*

*- Tia, Kelly disse que é um tatu, mas não é. Meu tio caça tatu pra minha avó fazer farofa e o tatu não é deste jeito, contestou Murilo.*

*- Tatu tem um rabão, disse Eloá.*

*- É besouro, porque tatu é grande e besouro é pequeno! Sentenciou Mariana com seu ar de quem sabe o que fala.*

*- É tatu bebê, ele vai crescer ainda, discorda Bruno de Mariana.*

O diálogo entre as crianças, a professora e a monitora demonstram quantos conhecimentos partilham de suas vivências: Tatu tem rabo grande, tatu que vira farofa na casa da avó, quem é maior: o tatu ou o besouro? Inúmeras hipóteses levantadas pelas crianças e um contexto de curiosidade e ampliação de repertórios acolhidos pela professora, que demonstra sensibilidade em valorizar a participação e os saberes de cada criança. A professora considera, mais uma vez, as crianças como *protagonistas dos seus percursos de aprendizagens*, enxerga e valoriza a *boniteza do olhar atento e curioso das crianças, que viram o extraordinário na terra molhada, na sombra, debaixo da frondosa mangueira.*

Assim como na narrativa anterior, a professora Aline não encerrou a roda de conversa com as crianças. Ela escuta, reflete com elas, interroga e planeja contextos de experiências diversos que possibilitassem a ampliação do repertório de conhecimentos das crianças, que vão retroalimentar o processo de aprendizagem por meio das perguntas que aparecem em cada contexto e diálogo.

*Diante desta questão, a professora propôs a construção de um terrário, e as crianças pesquisaram tudo sobre os tatuzinhos de jardim, alimentação, características físicas, fizeram comparações entre o tatu de jardim e o tatu bola e com o tatu canastra. Fizeram modelagem, desenharam e deixaram a imaginação fluir pensando como seria a casa invisível do tatu.*

Todos os contextos e experiências promovidos pela professora evidenciam a valorização dos saberes das crianças articulados a garantia dos direitos de ampliação das múltiplas linguagens. O terrário possibilitou pesquisar características e alimentação dos tatuzinhos de jardins, depois exploraram modelagem e desenho. Todo o processo construído a partir dos saberes e curiosidades das crianças nas suas vivências com os territórios rurais. Silva e Pasuch (2010), ao proporem as orientações curriculares para Educação Infantil do Campo, orientam que é preciso garantir “uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos”.

Esse olhar para as manifestações socioculturais das crianças pode ser observado nas três narrativas analisadas. Além disso, é importante mencionar que duas delas nascem de *achados* durante o recreio, em tempos e espaços “inesperados” pelas professoras. A outra narrativa nasce dos saberes com a produção da horta na comunidade. Isso evidencia os conhecimentos produzidos pelas crianças na relação com o outro – individual, na família e coletiva, com os amigos na escola.

O planejamento explicitado nas narrativas das professoras evidencia as dimensões da ação pedagógica na Educação Infantil, propostas no capítulo IV, deste livro, por Silva e Almeida. É preciso observar, escutar e registrar as curiosidades das crianças para organizar de modo intencional os espaços, tempos e materialidades da ação pedagógica, que oportunize as crianças vivenciarem práticas sociais que dialoguem com seu conhecimento de mundo e amplie suas experiências.

Nessa direção, planejar a ação pedagógica na Educação Infantil com as crianças do Campo exigem todas essas dimensões e um olhar sensível com as especificidades do lugar e modo de viver dos povos do campo. É preciso considerar a identidade cultural, o respeito e valorização das práticas sociais de cada território, sejam nas comunidades rurais de agricultores e agricultoras familiares, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados e acampados da Reforma Agrária.

## Referências

- BARROS, M. *Meu Quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Partir da infância*. Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação Infantil do campo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, E. de B. T.; MELLO, A. M. A.; PEREIRA, E. da S. O Lugar em Narrativas de Crianças do Campo. *Retratos da Escola*, 17(39), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i39.1907>.
- TIRIBA, L. Prefácio. In.: BARROS, M. I. A. de (org). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. 2 ed. Criança e Natureza; Instituto Alana: Rio de Janeiro, 2018.

**NARRATIVAS DO COTIDIANO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



## BEIJINHOS DA MINHA MÃE

Mayana Abreu Pereira

Resolvemos confeccionar um tapete com retalhos junto com a turma do 3º Período “B”. Este tapete será utilizado para compor o cantinho da leitura na sala referência. Começamos solicitando às famílias que enviassem para a escola, retalhos de tecido. Apareceram retalhos estampados, lisos, tiras de pano e até roupas recortadas. Então, propomos às crianças que pintassem esses tecidos, deixando suas marcas para decorar o nosso tapete. Para minha surpresa, enquanto socializávamos os tecidos trazidos, eles foram se transformando em saias, espadas, tiaras, cintos e tudo o mais que a imaginação permitiu. Maria Cecília logo me entregou um dos retalhos e pediu:



- *Tia, amarra no meu cabelo*  
(Maria Cecília, 4 anos e 1 mês).

Após atender ao pedido de Maria Cecília, enquanto as crianças permaneciam envolvidas naquela brincadeira com os tecidos, eu ia convidando as demais crianças, uma por vez, para iniciar sua pintura em outro espaço próximo da sala referência.

Nos momentos da pintura, costumamos vestir as crianças com uma blusa grande, de adulto, que as famílias enviaram para a escola com a finalidade de evitar que danifiquem as roupas das crianças com o uso de tintas.

Na vez de Ísis, depois que a vesti com a blusa grande, ela solicita:

- *Tia me dá a blusa da minha mãe.* (Isis, 4 anos e 2 meses).  
Pensando ter pegado a blusa trocada, mostro para ela todas as blusas grandes disponíveis e pergunto:

- *Qual é a da sua mãe?*

Ela me responde:

- *É a do beijinho* (Isis, 4 anos e 2 meses).

Sem entender a que blusa Isis se referia, insisto que só temos aquelas blusas. Então, ela aponta para a outra sala onde as crianças estão brincando com os retalhos e esclarece:

- *A blusa tá lá!* (Isis, 4 anos e 2 meses).

Não visualizando nenhuma blusa no meio dos retalhos, pedi para que Isis fosse buscar a que tanto queria. Com o dedo na



boca, ela sai depressa, volta segurando um retalho azul estampado com desenhos de bocas cor de rosa e diz:

- *Essa aqui é a blusa da minha mãe!* (Isis, 4 anos e 2 meses).

Entendi que aquele retalho era o recorte de alguma peça de roupa da mãe de Isis. Então quis saber mais:

- *Você disse que era a blusa da sua mãe. Cadê a blusa? Eu não estou vendo uma blusa.*

- *Ela cortou, tia. Era a blusa do pijama dela.* (Isis, 4 anos e 2 meses).

- *E sua mãe ficou sem pijama?* (Professora)

- *Não tia. Ela usa o short.* (Isis, 4 anos e 2 meses).

- *Então você quer pintar esse tecido da roupa de sua mãe?* (Professora)

Isis imediatamente abraça o pedaço de tecido e balança a cabeça dizendo um longo não:

- *Nãaaaaaa! Esse pano vai ficar comigo. Não vou pintar ele não. Quero pintar outro. Esse não!* (Isis, 4 anos e 2 meses).

Percebendo o carinho e o significado que Isis atribuía a este tecido, sugeri que ela escolhesse outro retalho para pintar. E assim ela fez, agarrada ao pedaço da blusa de sua mãe, realizou a pintura no retalho escolhido. Todas as crianças escolheram os tecidos que queriam pintar, muitos dos tecidos trazidos eram poupados da pintura porque naquele momento estavam amarrados aos corpos das crianças como roupas imaginárias, outros sendo dobrados ou servindo de cobertor para as bonecas.



Ao finalizar essa experiência, percebi que algumas crianças guardaram os tecidos na intenção de escondê-los para brincarem em outro momento. Com Ísis não foi diferente e ela me pediu para guardar o paninho do beijo dentro

de sua mochila.

Depois disso, as crianças brincaram no pátio, tomaram banho, almoçaram e na hora do sono, Ísis se aproxima de mim e fala baixinho:

- *Tia, me dá o paninho dos beijinhos da minha mãe.* (Isis, 4 anos e 2 meses).

Peguei o paninho que havia guardado na mochila de Ísis e a entreguei. Ela então forra este paninho, deita por cima, vira de um lado para outro, puxa o paninho, abraça-o e adormece. A partir deste dia, o paninho com os beijinhos se tornou companheiro de muitas das



aventuras de Ísis na escola, que reclama se alguém o toma emprestado.

Apesar de ter sido usado até como toalha de piquenique, o momento do sono é o que Ísis mais gosta de ficar com o paninho, ela dorme abraçada a ele como se realmente estivesse sendo ninada e coberta pelos beijinhos de sua mãe.

Escola Municipal de Educação Infantil Professora Edite Maria  
Lima Ramos,  
Guanambi, Bahia.

## UMA TORRE CHINESA NA NOSSA SALA: O BRINCAR COMO LINGUAGEM UNIVERSAL DAS CRIANÇAS

Milena de Sousa Brito  
Ana Cláudia Alves Bonfim

Em uma tarde quente do Sertão, em uma escola privada do município de Guanambi, a turma do G4, recebe uma nova integrante: Alice. Uma criança que havia chegado da China há 5 dias, sem falar e entender a língua portuguesa.

Para nós, coordenadora e professora da turma, algumas preocupações: *Como ela vai nos entender? Como iria se relacionar com as outras crianças? Como iríamos acolhê-la? Quais espaços, materiais poderíamos propor para que ela não se sentisse deslocada?*

Diante de mais perguntas do que respostas, a recebemos. As professoras e as crianças recebem com alegria a nova integrante, que feliz e empolgada adentra o espaço da sala referência e inicia suas brincadeiras.

Juntamente com Máyra e Eloíse, Alice passa a brincar de cozinha:



No brincar silencioso, no qual a palavra falada não é usada, observamos Máyra (foto 1) oferecer um garfo a Alice que pega o objeto e passa então para Eloíse (foto 2). Eloíse, então, organiza a

cozinha enquanto Alice (foto 3) prepara o chá e Máyra observa atentamente as colegas.

Passado algum tempo, permanecem somente Alice e Eloíse brincando:



De longe, a professora observa e registra a ação. Alice, com uma colher na mão, parece procurar algo (foto 4). Eloíse, prontamente pega uma panela e diz: *Aqui, óh* (foto 5). Coloca a panela sob o “fogão” e as duas meninas seguem cozinhado (foto 6), em silêncio, trocando risadas e utensílios, criando vínculos e compartilhando saberes.

Passando algum tempo, as meninas saem do espaço da cozinha e Alice pega algumas peças de madeira que têm no espaço de construtividade da sala e monta uma torre (foto 7), em um formato que ainda não havia sido feito por outras crianças (foto 7). Junto com a colega Eloíse, começa então a tirar uma peça por vez, com cuidado para não derrubar (foto 8).



O suspense que se segue a cada peça tirada gera empolgação e risos entre as duas meninas. Alice olha para a professora sorrindo (fotos 9 e 10) e diz algo em chinês.



A professora não entende o que foi dito, mas empolgada ao ver que a menina estava falando com ela, a incentiva dizendo: - *Que legal! Muito bom!*.

Alice segue tirando peças, sem derrubar a torre toda e a professora segue feliz dizendo e convidando as outras crianças da turma a olharem: *Olha gente, que legal o que Alice está fazendo.*

Eloíse admirada, vira para a professora e pergunta: - *Uau, tia! Como ela consegue fazer isso?*

Uma criança brasileira que nasceu no interior da Bahia, brinca de casinha com uma criança chinesa. A menina chinesa monta uma torre diferente e convida a uma brincadeira ainda não vista na turma e a criança brasileira quer aprender a brincar daquilo também.

A brincadeira entre as meninas evidencia o brincar como a linguagem universal das crianças que transpassa barreiras continentais, gravitando entre a Terra e um mundo de possibilidades.

Renata Meirelles, no documentário *Tarja Branca* (2014), descreve o brincar como “uma coisa do ser humano, uma expressão”. Maria Amélia Pinho Pereira (2014), no mesmo documentário, diz que “o brincar é a linguagem do espontâneo, a

linguagem da alma”. Observar essas crianças brincando vai se traduzindo nessa linguagem da alma, que não precisa de palavras. Ela se expressa pelo corpo, pelos gestos e nos olhares.

Em escolas da infância, aquelas que acolhem o brincar como premissa principal, ao organizar os espaços, selecionar os materiais e tempo para brincar, como orienta os documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), possibilita o que vemos na narrativa: acolher as infâncias das crianças, não importa o lugar.

Comprendemos que é por meio da brincadeira que “a criança experimenta novas sensações, reproduz e recria o cotidiano, resolve seus conflitos, formula hipóteses, expressa sentimentos e pensamentos, desenvolve a identidade e a autonomia” (Rio Grande do Sul, 2020, p. 20). Todas as preocupações iniciais que tivemos foram atenuadas porque trabalhamos a partir do princípio da brincadeira como eixo estruturante do currículo. Assim, se aquela criança chinesa se sentiu feliz em nossa escola, apesar de não nos entender, de estar em um lugar completamente estranho, é porque criamos espaços de acolhimento pela brincadeira que possibilita expressão de suas linguagens.

Crianças participantes:

Alice (5 anos)

Eloise (4 anos e 6 meses)

Máyra (2 anos e 9 meses)

Colégio Crescer, Guanambi-BA

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Organização da ação pedagógica: Educação Infantil*. Caderno 2. Novo Hamburgo: SMED, 2020.

TARJA BRANCA. Documentário. Direção de Cacau Rodhen. Instituto Alana: 2014. Disponível em: [https://www.primevideo.com/region/na/detail/0NUAZW5IKASYB7Q515AR188OW9/ref=atv\\_sr\\_flc\\_Tn74RA\\_1\\_1\\_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B082VL892P&qid=1715977779902](https://www.primevideo.com/region/na/detail/0NUAZW5IKASYB7Q515AR188OW9/ref=atv_sr_flc_Tn74RA_1_1_1?sr=1-1&pageTypeIdSource=ASIN&pageTypeId=B082VL892P&qid=1715977779902). Acesso em: 02 abr. 2024.



## **VOCÊS PODEM IR COM A GENTE PARA A NOVA ESCOLA! DIÁLOGOS SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR**

Claudiane Oliveira de Souza  
Lucianny Thaís Freire Matias

Em mais um dia, na nossa querida instituição de Educação Infantil, localizada nas Aldeias SOS de Manaus, um lugar amplo e florido, com muita área verde, um parquinho e muitas flores, as crianças exploram esses espaços, criam memórias afetivas e estabelecem relações. Algumas delas estão na instituição desde o maternal, quando entram com 3 anos, e agora no segundo período, em 2022, algumas crianças com 5 anos e outras com 6 anos estão finalizando um ciclo. Estão se despedindo desses espaços, dos colegas e de nós, educadoras, mas com a certeza no coração de que as memórias ficarão para sempre.

Nossas propostas começam com uma roda de conversa, onde cantamos algumas cantigas de roda, discutimos o dia anterior e compartilhamos as propostas do dia. Iniciamos a conversa sobre a transição escolar, explicando às crianças que no próximo ano terão uma dinâmica diferente, que o tempo de brincar será ressignificado, pois há a necessidade de ampliar as propostas de leitura e escrita. Suas novas rotinas incluirão propostas diferenciadas e avaliações diversas. Também discutimos a importância da assiduidade para o processo de ensino e aprendizagem.

Todas as crianças estavam muito atentas, pois mudar de escola gera muitos sentimentos diferentes e inesperados, além de um friozinho na barriga.

Enquanto conversávamos sobre todas as saudades que sentiríamos, Marya levantou a mão, decidida e, com uma voz suave, apontou uma solução:

*- Professoras, quando a gente sentir saudade, a gente cheira nossa florzinha e sente o seu cheiro e carinho!*

Ficamos surpresas com a resposta, pois a florzinha de papel, fora escolhida pelas crianças em uma outra assembleia para ser símbolo de nossa turma e não imaginávamos o quão significativo havia se tornado para elas. Nesse instante, Claudiane disse:

*- Marya, que ideia maravilhosa! Vocês sempre terão o cheirinho e o carinho das professoras juntinho de vocês!*

Marya cheirou a florzinha de papel que estava em seu pulso, mostrando como deveria ser feito por todos quando sentirem saudade.

Logo, Ágata também teve uma grande ideia. Levantou o dedinho querendo falar e disse bem alto e com muita empolgação:

*- Já sei! Você não precisa ficar sozinha aqui... vocês podem ir conosco para a outra escola. Aí, ficamos todos juntos!*

As crianças ficaram empolgadas com a ideia e todas levantaram os dedos para votar a favor da solução de Ágata, evidenciando, claramente, que compreenderam que ideias discutidas em grupo devem ser também asseguradas pelo voto da maioria.

Essas são as sutilezas da Educação Infantil, que nos encantam e nos mostram outras possibilidades para além da nossa visão adultocêntrica. Mesmo as crianças prestes a viver uma realidade totalmente diferente do que estavam vivenciando, conseguem ver outras possibilidades para amenizar um momento imprevisível.

A transição não é fácil, mas pode ser menos dolorosa se considerarmos o processo, e não apenas o final.

**Figura 1** – Roda de Conversa com as crianças



Fonte: Acervo das autoras (2022).

Instituição de Educação Infantil - ONG Aldeias SOS de  
Manaus,  
Manaus, Amazonas.



## CAPÍTULO XIII

### TRANSIÇÕES VIVIDAS PELOS BEBÊS E CRIANÇAS NOS CONTEXTOS DE VIDA COLETIVA

Jany Rodrigues Prado

O que compreendemos por transições cotidianas? O que os bebês e as crianças vivem na jornada da Educação Infantil? Como e quais aprendizagens estão envolvidas nesses processos? Por que refletir sobre a necessidade de se desnaturalizar as práticas cotidianas automatizadas no contexto da Educação Infantil?

As transições vividas pelos bebês e as crianças “não são um acontecimento esporádico, antes um modo corrente de viver” (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge, 2016, p. 200). Logo, refletir sobre as transições diárias é refletir sobre a vida coletiva que pulsa nas escolas de Educação Infantil.

Para Piva (2019), as transições cotidianas são entendidas como aprendizagens socioculturais que exigem e/ou geram mudanças na vida de bebês e crianças no contexto educacional. Ou seja, são aprendizagens relativas aos modos como as crianças lidam com o tempo, utilizam o espaço, se relacionam com os seus pares e utilizam/exploram artefatos partilhados socialmente durante a sua jornada na instituição de Educação Infantil.

Fochi (2023) destaca que as transições que marcam o cotidiano infantil podem ser compreendidas como macrotransições e microtransições. As macrotransições são como grandes mudanças, como, por exemplo, mudar de escola, mudar de ano letivo ou sair de casa para ir à escola. Já as microtransições são as transições ou mudanças no dia a dia da rotina, como hora da chegada, do lanche, do descanso, da troca da fralda, de lavar as mãos, da despedida. Esses momentos, por serem tão comuns e corriqueiros nas jornadas das escolas de Educação Infantil, simplesmente vão acontecendo e

professores e professoras podem não refletir sobre eles ou os levarem em conta no planejamento. Todavia, é necessário pensar na individualidade de cada bebê ou criança, nos seus tempos e ritmos, além de apoiá-los nas aprendizagens necessárias para a convivência coletiva em cada rotina cultural. O que queremos dizer é que lavar as mãos, se alimentar, tomar banho, preparar para o sono, são rotinas culturais que exigem aprendizagens que não acontecem por mera reprodução. Bebês e crianças chegam com saberes de suas culturas familiares e a transição para a cultura institucional se dá por imersão, apropriação e vivência por meio da experimentação diária. Isso exige tempo para observar, perceber, compreender, fazer e refazer.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil enfatizam a importância das instituições planejarem ações que sejam capazes de avaliar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, bem como de garantir a continuidade dos processos de aprendizagem através de estratégias adequadas às diferentes situações de transição vividas pela criança como: “transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental” (Brasil, 2010, p. 22).

Investigar a vida cotidiana na Educação Infantil significa adentrar nas aprendizagens pelas quais bebês e crianças experienciam nesse lugar, compreender que existem muitas aprendizagens construídas com e pelos bebês e pelas crianças nas muitas transições cotidianas que vivem nessa jornada, e que essas ações carecem de intencionalidade na organização das dimensões da ação pedagógica: tempo, espaço, relações, agrupamentos, materialidades e comunicação.

Assim que adentram os espaços escolares, bebês e crianças passam por muitas situações: chegada, lanche, pátio, almoço, descanso, contextos de exploração e brincadeira, despedida. São situações que estruturam os tempos, espaços e relações. Entre uma situação e outra, há várias transições, seja de tempo, de espaço, de materialidades, de grupos, de adultos, da vida cotidiana. Geralmente,

essas transições ficam de fora das discussões, reflexões e planejamento das professoras e professores e se configuram como momentos de espera, ritos da rotina ou automatização (Fochi, 2023).

Para além das questões mencionadas, anteriormente, diariamente, há transição entre professoras na turma que deveria ser feita de modo que houvesse referência para os bebês e crianças, que houvesse menor ruptura e rotatividade possíveis; e que, principalmente, houvesse integração em torno de um mesmo projeto de pesquisa do cotidiano, de formas de documentação e registro.

As transições acontecem também entre espaços da escola e entre os contextos de investigação planejados. Por isso, o planejamento do uso dos espaços é importante e é fundamental na construção do currículo. Quais espaços e tempos para o trabalho com campos de experiências além da sala de aula? Como organizamos os deslocamentos das crianças e bebês no cotidiano da escola? Como incluir as áreas livres e o refeitório no currículo? Que possibilidades de interação e brincadeiras criamos? Quais contextos são móveis/permanentes para possibilitar essas transições diárias? Como planejamos as experiências de cuidado pessoal dos bebês e crianças? Essas são algumas questões que podem orientar o plano de ações de cada turma, bem como o plano de trabalho da instituição.

Há ainda as transições vividas pelas crianças no próprio processo de desenvolvimento, como a aprendizagem/desenvolvimento da locomoção de um bebê. Olhamos e ouvimos atentamente as inquietações de um bebê com a aproximação dos colegas, o pedido de colo e, quando ele se desafia a explorar outros espaços? Planejamos o espaço e as materialidades de modo que ele possa explorá-lo? Criamos estratégias com as diferentes materialidades para ele se apoiar e mover de um espaço para o outro? De que modo pensamos e planejamos as transições entre dependência e autonomia de locomoção, alimentação, uso de fralda, denteição, entre outras? Apoiar as crianças nesses processos de desenvolvimento significa oferecer estrutura física e material,

mas, sobretudo, comunicação e relações que encorajam, incentivam a conquista e a autonomia.

No contexto das transições cotidianas da creche, essas ações podem acontecer de forma mecânica pelos professores e professoras, como por exemplo, quando se troca uma fralda do bebê ou limpa o nariz do bebê, sem pedir licença, sem anunciar tal ação, sem um diálogo e também autorização das crianças para tal ação. Ou quando se organiza o início ou término do contexto da alimentação e não há comunicação entre os adultos e as crianças sobre essas ações. Ou, ainda, quando todas as crianças são conduzidas para a hora do sono, com horário para todos dormirem ou acordarem ao mesmo tempo, mesmo que esse não seja o desejo de algumas crianças. Ou ainda quando se tem um contexto literário sem o cuidado estético para convidar as crianças à investigação.

Como levar em conta as transições entre espaços e tempos na jornada diária? O que propor antes das refeições? O que propor antes ou depois do banho? Qual o momento mais apropriado para o banho? Será que nunca posso propor um contexto de argila, tinta ou areia à tarde, por que eles só podem acontecer antes do banho? O que propor para as crianças que já concluíram seu tempo de sono? É preciso esperar que todas acordem para propor outro contexto? O que propor entre esses momentos? A criança termina o almoço e retorna para a sala para o momento do repouso, mas entre essas atividades não há nenhuma atividade de transição, como por exemplo, uma leitura literária.

Essas são algumas questões levantadas para problematizarmos a necessidade de se levar em conta as dimensões culturais de cada uma dessas rotinas, no momento de estruturação do planejamento e o quão é importante planejarmos as transições e desnaturalizarmos a rotina linear, automática, que, muitas vezes orienta os tempos na jornada da Educação Infantil. Pensar e planejar, por exemplo, o intervalo de tempo entre o pós-janta e a chegada da família é um sinal de cuidado e respeito para esse momento da vida coletiva na creche.

Se compreendemos que cuidado e educação na Educação Infantil são indissociáveis (Brasil, 2009), o modo como o adulto busca encontrar o olhar da criança, anunciar e pedir licença para trocar sua fralda, dialogar com ela sobre a ação em desenvolvimento, faz toda a diferença na relação que estabelecemos com as crianças (Piva, 2019). São tantas as ações que acontecem ao longo da jornada diária na Educação Infantil que, muitas vezes, a vista cansada, a rotina rotineira, as condições de trabalho acabam por naturalizar as ações que acontecem na escola.

Importante lembrar que as transições, conforme Fochi destacou podem acontecer de modo micro ou macro. Na narrativa *Beijinho da minha mãe* (Mayana Abreu Pereira), um retalho carregado de significado e afeto se configura como um artefato transicional importante para Ísis, durante a sua vida cotidiana na turma do 3º período, durante sua transição casa/família e escola/professora/profissionais da educação/colegas.

Peguei o paninho que havia guardado na mochila de Ísis e a entreguei. Ela então forra este paninho, deita por cima, vira de um lado para outro, puxa o paninho, abraça-o e adormece. A partir deste dia, o paninho com os beijinhos se tornou companheiro de muitas das aventuras de Ísis na escola, que reclama se alguém o toma emprestado. Apesar de ter sido usado até como toalha de piquenique, o momento do sono é o que Ísis mais gosta de ficar com o paninho. Ela dorme abraçada a ele como se realmente estivesse sendo ninada e coberta pelos beijinhos de sua mãe (Narrativa de Mayana Abreu Pereira).

A narrativa evidencia o quanto a travessia de casa para a escola se torna mais tranquila, segura, possibilitando a Ísis avançar em relação a sua autonomia e a seu pertencimento na instituição. Como a ação acolhedora da professora contribuiu para que essas transições fossem vivenciadas de forma positiva por Ísis e por sua mãe.

As ações pedagógicas da professora, como a de olhar para Isis, ouvi-la e de compreender o significado daquele retalho na cultura familiar, são ações de cuidado centradas na relação, na interação,

na dialogicidade, na amorosidade, considerando a individualidade de cada criança.

Mas as travessias, as transições também acontecem quando uma criança completa seu ciclo de aprendizagem na Educação Infantil e se insere no Ensino Fundamental, em algumas vezes, em outro espaço educativo.

Várias sugestões são feitas sobre as transições anuais, como visitas à turma/ sala ou escola que frequentarão antes de as aulas começarem. Isso pode acontecer ao longo do ano organizado pelos professores e professoras, tendo em vista a familiarização com os novos espaços, de modo que as crianças se sintam parte do novo espaço, por meio de convites para assistir apresentações em outras salas, por exemplo. Na semana de inserção ou de adaptação, como muitas vezes é denominada, sugere-se instituir dia de visita, sem que seja considerado o dia normal de atividades; escalonar o tempo de permanência dos bebês e crianças na primeira semana, ou iniciar o ano letivo em dias diferentes para cada grupo de idades da Educação Infantil. Essas são algumas alternativas que podem ser pensadas para o planejamento dessas macrotransições.

Na narrativa *“Vocês podem ir com a gente para a nova escola! diálogos sobre a transição escolar”* (Claudiane Oliveira de Souza e Lucianny Thaís Freire Matias), as crianças nos surpreendem e nos encantam por meio das suas sutilezas e nos mostram outras possibilidades para além da nossa visão adultocêntrica, conforme evidenciam as professoras Souza e Matias, neste livro.

Mesmo as crianças prestes a viverem uma realidade totalmente diferente do que estavam vivenciando, conseguem ver outras possibilidades para amenizar um momento imprevisível. A transição não é fácil, mas pode ser menos dolorosa se considerarmos o processo, e não apenas o final (Narrativa de Claudiane Oliveira de Souza e Lucianny Thaís Freire Matias).

Quando menina Marya, da Aldeia SOS de Manaus, propõe uma solução para amenizar a saudade e os demais sentimentos que

vêm junto à ação de mudança, ela nos mostra quão significativa é uma produção cultural construída efetivamente com as crianças, a partir do diálogo, do acolhimento. A florzinha de papel, símbolo da turma, escolhida por elas em uma assembleia, foi a opção indicada por Marya como objeto de transição cultural e de emoções.

A macrotransição a ser vivenciada pela turma se tornou foco de uma reflexão das docentes, orientando sua ação pedagógica, à medida que compreendem as estratégias que as crianças utilizam para explicar e/ou solucionar uma situação problema por elas experienciada.

Acolher com o olhar sensível, com a escuta atenta, com as palavras generosas e de encorajamento são modos que as professoras qualificam as transições a serem vivenciadas por essa turma. São formas de humanizar a prática educativa e reconhecer as crianças na sua inteireza, suas necessidades, desejos e potência.

Para Fochi (2023), pensar nas transições como parte da jornada educativa pressupõe mobilizar outras estratégias para construir o fluir das situações do cotidiano, de modo a se respeitar os bebês e as crianças e considerar suas experiências vivenciadas por eles como aprendizagens estruturantes para o seu crescimento e desenvolvimento.

Durante a jornada dos bebês e crianças nos espaços educativos na Educação Infantil, elas passam por inúmeras transições: trocas de ambientes, de contextos, de professoras, de situações de cuidado, entre tantas outras, que passam muitas vezes de forma despercebida ou mecanizada. Refletir sobre essas microtransições e sobre as macrotransições são exercícios essenciais para se pensar o trabalho na Educação Infantil. Refletir sobre a forma respeitosa como essas transições devem acontecer deve se tornar uma ação constante nas trajetórias formativas dos/as profissionais desta etapa.

Ao observarem e registrarem como acontecem as transições, as professoras Pereira, Souza e Matias nos convidam a dar atenção ao que as crianças dizem sobre como os processos de mudanças dentro da escola as afetam. E, de um modo muito cuidadoso, as

autoras das narrativas nos provocam a também nos afetarmos, seja por meio dos beijinhos da mamãe ou da florzinha que as crianças levarão consigo nas próximas travessias que farão.

## **Referências**

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/COEDI, 2010.

FOCHI, P. S. Vida cotidiana e microtransições. In: FOCHI, P. S. (org.). *Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do observatório da cultura da educação infantil – OBECI*. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA, R. J. *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxiológica*. Portugal: Porto Editora, 2016.

PIVA, L. F. *Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2019.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### **Elenice de Brito Teixeira Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi, BA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação de Professores (PPGEduf/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil (PGDEI/UNEB). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), na linha de pesquisa Infância, Crianças e Práticas Educativas. Coordenadora do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI).

Orcid: 0000-0001-8145-6664

### **Larissa Monique de Souza Almeida**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora auxiliar na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Ciências Humanas e Letras, Campus Jequié, BA. Integrante do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), na linha de pesquisa Infância, Crianças e Práticas Educativas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GPELINF).

Orcid: 0000-0002-6646-9405



## **SOBRE AS AUTORAS E AUTORES**

### **Adriana Ferreira de Souza Cardoso Rocha**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Professora da Rede Municipal de Educação Infantil de Guanambi, Bahia. Participou do Projeto de Extensão Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), no período de 2020 a 2021.

### **Adriana Moreira Pimentel Teixeira**

Mestra em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, UESB, Campus de Vitória da Conquista. Especialista em História, Política, Cultura e Sociedade (UESB). Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XII. Professora e formadora de Educação Infantil da rede municipal de Caetité, Bahia. Pesquisadora do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB.

### **Alcione Oliveira de Brito Fernandes**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação/Campus XII, Guanambi, Bahia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial. Especialização em andamento em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Rede Municipal de Educação Infantil de Guanambi, Bahia. Participou do Projeto de Extensão Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI) em 2022.

### **Aline Maria Costa Oliveira**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. Especialista em Educação Infantil e

Letramento, Jogos e Brincadeiras. Professora de Educação Infantil do Campo, da Rede Municipal de Guanambi/BA.

**Aline Santos da Costa**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. Mestrado em Educação/PPGED pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB. Especialização em Docência na Educação Infantil na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Guanambi. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLed) da UESB.

**Ana Caroline Borges Sales**

Estudante do Ensino Médio no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho. Estagiária pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

**Ana Claudia Alves Bonfim**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi-Bahia. É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire, vinculada à linha de Pesquisa em Infâncias, Crianças e Práticas Educativas. Atuou como bolsista no Programa Residência Pedagógica UNEB/CAPEL.

**Ana Marta Borges da Cunha**

Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Caetité e da Rede Estadual da Bahia. Professora/Formadora do Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de Caetité NEAF-CTE.

**Ana Thaís Fernandes da Silva**

Estudante do Ensino Médio e estagiária pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

### **Angélica da Silva Paulo**

Pedagoga pela Universidade Feevale. Especialização em Educação Infantil pela Unisinos e graduanda em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Municipal de Campo Bom/RS e Novo Hamburgo/RS. Estudiosa da Infância.

### **Arinalda Silva Locatelli**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na linha de Políticas Públicas (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1997), com Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade Iguazu (2003). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins/Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem - NEIL.

### **Brenna Ferreira Azevedo**

Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité/Ba. Bolsista de Iniciação Científica (IC) pela Fundação de Amparo à pesquisa da Bahia (FAPESB). Realiza pesquisa relacionada à criança e divulgação científica.

### **Carla Adriana Sousa Carmo**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia - Polo Guanambi. Assistente de criança com deficiência do município de Guanambi, Bahia.

### **Carla Virginia Oliveira Costa**

Pedagoga. Especialista em Psicomotricidade pela FCE - Faculdade Campos Elíseos. Professora do Centro Municipal de Educação Infantil Castro Alves – Salvador, Bahia.

### **Claudiane Oliveira de Souza**

Pedagoga e Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

### **Cristiane Viana Boa Sorte**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e em Gestão Pública Municipal pela UNEB.

### **Debora Silva Almeida**

Graduanda em Letras Libras pela Uniasselvi. Interprete de Libras do município de Guanambi, Bahia.

### **Deyse Alves Rocha**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no Departamento de Educação, Campus XII. É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), vinculada à linha de pesquisa Infâncias, crianças e práticas educativas. Atuou como residente voluntária no Programa Residência Pedagógica da UNEB e como bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### **Edmara Silva Pereira**

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, Caetité, Bahia. Especialista em Neuroaprendizagem pela UNICESUMAR. Graduanda em Pedagogia pela UNICESUMAR. Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Caetité, Bahia.

### **Elenice de Brito Teixeira Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi, BA.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação de Professores (PPGEduf/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil (PGDEI/UNEB). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), na linha de pesquisa Infância, Crianças e Práticas Educativas. Coordenadora do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI).

### **Elisia Samaia Nunes Lima Neves**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação de Guanambi – Campus XII. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva e Gestão de Políticas Sociais pela Faculdade São Luís – Jaboticabal, SP. Professora da Rede Municipal de ensino de Guanambi, Bahia.

### **Enedina Cristina Soares Azevedo Silva**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. Especialista em Educação do Campo pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII. Mestranda em Educação Pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora de Educação Infantil do Campo da Rede Municipal de Guanambi, Bahia.

### **Eugênia da Silva Pereira**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Bolsista CAPES. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Mestra em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XII, Guanambi, Bahia.

### **Eva Lúcia Reis Pereira**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Possui Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Universidade do Estado Bahia. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento,

pela Faculdade Cidade de Guanhães-MG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, Bahia.

### **Fernanda Costa Almeida Perez**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Francisco do Conde, Bahia. Criadora do Curso Espaços Brincantes de Aprendizados - EBA e da plataforma de minicursos Escola do QI.

### **Fernanda de Deus Junqueira**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas, Campus VI - Caetité/Ba. Foi bolsista de Iniciação Científica (IC), pela Fundação de Amparo à pesquisa da Bahia (FAPESB). Integrante do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE - UNEB/CNPQ), do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), na linha de pesquisa Infâncias, Educação Infantil e Práticas Educativas.

### **Fernanda Martins Gonçalves Teixeira**

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Arquitetura Escolar pela Unileya. Mestranda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Alagoas, com pesquisa sobre espaços de Educação Infantil.

### **Fernanda Silva Santos**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi-BA. Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica – CAPES. Membro da Linha de Pesquisa Infância, Criança e Práticas Educativas do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Educacional da UNEB. Membro do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB.

### **Geice Paula Brito Pereira**

Pedagoga na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XII. Foi monitora voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atuou como bolsista de Iniciação Científica IC e como bolsista residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### **Gilma Benjoino Oliveira**

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VI. Pedagoga e Especialista em Educação Sexual, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência Universitária. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Campus XX-Brumado.

### **Gisselle Keylla da Silva Cruz**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da UNEB. Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Caetité, Bahia. Analista Universitária em Pedagogia da UNEB - Campus VI.

### **Gustavo Alves Oliveira**

Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi, Bahia. Atuou como voluntário no Programa Residência Pedagógica e como bolsista de Iniciação Científica no Observatório da Infância e Educação Infantil. Membro da linha de pesquisa Infâncias, Crianças e Práticas Educativas do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Educacional da UNEB.

### **Isabel Camargo de Oliveira**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII, Guanambi. Atuou como Bolsista do Programa Residência Pedagógica. Membro da linha de pesquisa Infâncias, Crianças e

Práticas Educativas do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão Educacional da UNEB.

### **Jamille Pereira Pimentel dos Santos**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Mestra em Relações Étnico-Raciais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Educação Infantil, do município de Guanambi e professora do Curso de Pedagogia da UNEB, Campus XII. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Educacional (NEPE), na linha de pesquisa Crianças, Infâncias e Práticas Educativas e na linha de pesquisa Currículo, Diversidade e Formação Docente.

### **Janaína Teixeira Porto**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação/Campus XII, Guanambi, Bahia. Especialista em Educação Infantil, Gestão e Organização da Escola. Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Guanambi, Bahia.

### **Jany Rodrigues Prado**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista. Professora Auxiliar na Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus XII – Guanambi - BA. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA. Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) – Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI) e do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT).

### **Jaqueline Cirqueira Borges**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA, e professora/mediadora da Formação continuada “De mãos

dadas com a docência”, etapa da Educação Infantil no NEAF-CTE, Núcleo de Avaliação e Formação de Caetité, Bahia.

**Jesuzelina Maria de Souza Rodrigues**

Pedagoga. Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Caetité, Bahia.

**Juliane dos Santos Amorim**

Doutora em Biologia Celular pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2019). Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) com ênfase em Biotecnologia pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI em Caetité-BA. Integrante do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE - UNEB/CNPQ), do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI), na linha de pesquisa Infâncias, Educação Infantil e Práticas Educativas.

**Júlia Félix Azeredo**

Artista visual e professora. Formada em pintura pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui licenciatura em ensino de Artes Visuais. Especialista em Psicopedagogia e Educação Criativa. Atua como professora de Arte na escola formal, nos segmentos da Educação Infantil e ensino médio, onde encontra estímulo e inspiração para sua criação artística.

**Káren Alessandra Neves de Aguiar**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XX, Brumado/BA. Pós-Graduada em Políticas Públicas da Educação pela FACEI. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela UNOPAR Anhanguera.

**Kelly Tarciera Ferreira do Amaral**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire,

vinculada à linha de pesquisa Infâncias, Crianças e Práticas Pedagógicas e ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores (NEFOP). Atuou como Bolsista no Programa Residência Pedagógica da UNEB.

### **Larissa Monique de Souza Almeida**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Auxiliar na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Ciências Humanas e Letras, Campus Jequié, BA. Integrante do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), na linha de pesquisa Infância, Crianças e Práticas Educativas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF).

### **Leila Lôbo de Carvalho**

Pedagoga (UNEB), Mestra em Educação (UESB), Especialista em Docência em Educação Básica (IFMG) e em Gestão Escolar (UFBA). Atua como professora de Educação Infantil da Rede Pública de Guanambi-Bahia. É membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire, vinculada à linha de pesquisa Infâncias, Crianças e Práticas Educativas e ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores (NEFOP). Atuou como preceptora do Programa Residência Pedagógica da UNEB.

### **Lucianny Thaís Freire Matias**

Pedagoga. Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Secretaria Municipal de Educação SEMED – Manaus.

### **Lucimá Teixeira Santos Rocha**

Graduada em Letras/Português (UNEB). Especialista em Leituras: Memórias, Linguagens e Formação Docente (UNEB). Professora da

Educação Básica da Rede Estadual da Bahia e da Educação Infantil da Rede Municipal de Caetité, Bahia.

### **Lucinete Gonçalves**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII. Pós-graduada em Metodologia do Ensino da História e da Geografia, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Educação do Campo, pela UNEB, Campus XII. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Guanambi, Bahia.

### **Maísa Barbosa de Souza**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Foi monitora voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). É membro do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire - NEPE/ UNEB, na linha de pesquisa Infância, Educação Infantil e Práticas Educativas. É membro do Observatório da Infância e Educação Infantil (ObEI). Atuou como bolsista residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

### **Marciele Neres de Jesus**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB. Pós-graduanda em Docência na Educação Infantil pela UNEB. Coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal de Guanambi, Bahia. Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE/UNEB e do Grupo de Pesquisa Oju Obìnrin, Observatório de Mulheres Negras (UESB).

### **Marco Aurélio Gomes de Oliveira**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (2018). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (2011). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Professor Adjunto da Universidade Federal do Norte do Tocantins/Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis, lotado no Curso de Pedagogia. Atualmente, na função de diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis (CEHS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Marxismo - GEPHEM, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq.

### **Margareth Cristina da Silva**

Pedagoga pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Pós-graduada em Educação Infantil e Letramento: Jogos e Brincadeira pelo Instituto Educacional Dominus. Pós-graduação em Educação Inclusiva pela FINOM. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Guanambi, Bahia.

### **Margarete dos Santos Silva**

Graduação em Pedagogia pela UNEB. Pós-graduação em Psicopedagogia e em Docência na Educação Infantil. Professora na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, Bahia.

### **Maria Jane Ribeiro Mendes Figueiredo**

Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar pela UFBA. Professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, Bahia.

### **Maria Luiza Ferreira Duques**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Educação pela UNEB e Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Guanambi, Bahia.

### **Martinha Pereira de Caires**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. Especialista em Metodologia da Alfabetização e Letramento, pela Universidade Batista Brasileira, Salvador/BA. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Palmas de Monte Alto, Bahia.

### **Mayana Abreu Pereira**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Especialização em Coordenação Pedagógica. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

### **Micheli Oliveira Fraga dos Santos**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais, voltado à Infância e Juventude, em Portugal, Angola, Brasil e Moçambique. Professora contratada pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa, Bahia.

### **Milena de Sousa Brito**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Docência na Educação pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi, Bahia. Foi monitora de extensão, bolsista de Iniciação Científica e do Programa de Residência Pedagógica em Pedagogias e Culturas da Infância do Observatório da Infância e Educação Infantil. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e

Extensão Educacional Paulo Freire na linha de pesquisa Infâncias, Crianças e Práticas Educativas.

**Patrícia Chaves do Nascimento**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, Bahia.

**Renata de Souza Guimarães**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, Bahia.

**Sidnéia Cardoso Santos Campos**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Guanambi, Bahia. Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, Caetité. Professora de Educação Infantil do Campo, da Rede Municipal de Guanambi, Bahia.

**Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**

Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FaE/UFMG. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XII. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF/UNEB). É líder do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Nepe/CNPq. Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

### **Susane Martins Silva Castro**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora Substituta na Universidade Estadual da Bahia UNEB – DCHT – Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, Bahia. Membro do Observatório da Infância e Educação Infantil e do Grupo de Educação das Relações Étnico Raciais do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE.

### **Thainara Gomes Dos Reis Martins**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XX, Brumado, Bahia. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela UNOPAR, Anhanguera.

### **Thiago de Matos Oliveira**

Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII – Guanambi/BA. Pós-graduação em Docência na Educação Infantil, na mesma Universidade. Mestrando em Educação pela UESB, Campus Vitória da Conquista. Professor da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Coordenador do Fórum Baiano de Educação Infantil do Sertão Produtivo. Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – NEPE/UNEB.

### **Verônica Carvalho Santana**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX, Brumado, Bahia.

### **Vitória dos Santos Cirqueira**

Licencianda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Tocantinópolis. Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica pela UFNT. Membro do Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem. Membro do Projeto de Extensão UM, vinculado ao Programa da Universidade da Maturidade (UMA), da Universidade Federal do Tocantins

(UFT). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participa do Projeto de Extensão Entre-Nós: cartas, palavras e conversas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Presidente do Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFNT).

### **Yasmin Pereira Lima**

Licencianda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Tocantinópolis. Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica pela UFNT. Membro do Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem. Atuou como voluntária no Projeto de Extensão Alfabetização Cartográfica nas escolas municipais de Tocantinópolis. Participa do Projeto de Extensão Entre-Nós: cartas, palavras e conversas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Atua no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular: a Problematização do Mundo como Luta pela Libertação (GEPEPro-livre).

## **SOBRE O ARTISTA DA CAPA**

### **Pita Paiva**

Artista popular de Uibaí - Bahia. Mestre da cultura popular reconhecido pelo Ministério da Cultura em 2017. Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA) com Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, além de capacitação em Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro. Escritor, ator, letrista, pintor e xilógrafo, com exposições e obras conhecidas no Brasil e vários países. Fundador e coordenador do Ponto de Cultura Varanda da Xilogravura, onde realiza, voluntariamente, oficinas para alunos de escolas públicas.



Este livro busca constituir uma pedagogia da infância a partir dos contextos culturais e sociais que a tornam possível. Entre o diálogo necessário com outras pedagogias, buscamos alguma transgressão criadora e a iminência de Círculos de Culturas da Infância (CRIA), como possibilidade de assumirmos uma ação pedagógica dialógica com os modos como as crianças interpretam o que vivem e produzem sentidos para a vida coletiva. Esperamos, portanto, difundir a narrativa do cotidiano como alternativa frente à totalização da narrativa pedagógica e estabelecer novas formas de perceber e sentir um cotidiano da Educação Infantil como objeto de conhecimento.